



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O DESDOBRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COM ALUNOS SURDOS**

ANDERSON FRANCISCO VITORINO

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O DESDOBRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COM ALUNOS SURDOS**

ANDERSON FRANCISCO VITORINO

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, tem como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rita de Cácia Santos Souza

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Vitorino, Anderson Francisco

V845e Educação bilíngue : o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos / Anderson Francisco Vitorino ; orientadora Rita de Cácia Santos Souza. – São Cristóvão, 2017.
139 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação bilíngue. 2. Prática de ensino. 3. Bilinguismo. 4. Língua brasileira de sinais. I. Souza, Rita de Cácia Santos, orient. II. Título.

CDU 376-056.263



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ANDERSON FRANCISCO VITORINO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O DESDOBRAMENTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS COM ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 06.11. 2017

Rita de Cácia Santos Souza

Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Prof.^a Dr.^a Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Maria Dolores Fortes Alves

Prof.^a Dr.^a Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas /UFAL

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu Deus e a minha Nossa Senhora, por sempre tomar a frente nas minhas decisões;

Aos meus pais, Vitor e Cicera, presenças marcantes na minha vida;

Aos meus queridos e amados filhos, George Vitor e Lorena Vitorino, vocês são a razão do meu viver;

A toda comunidade surda que me instiga a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, por sempre guiar os meus caminhos e me dar força para superar as adversidades da vida. Obrigado Senhor pela conclusão de mais uma etapa acadêmica!

Aos meus pais, Francisco Antônio Vitorino e Cicera Sebastião Vitorino de Araújo, pelo o apoio nas minhas decisões. Meus amados pais, o meu muito obrigado!

Aos meus filhos, George Vitor Vitorino e Lorena Vitorino, pela paciência que vocês tiveram comigo, mesmo sem entender direito a minha trajetória acadêmica. Saibam que eu os amo! Vocês são fontes de inspiração na minha vida.

Aos meus irmãos, Jailson Vitorino e Eudson Vitorino, pelo incentivo acadêmico, por fazerem parte de uma família vitoriosa de irmãos que sempre lutaram e nunca desistiram dos seus sonhos.

A minha irmã, Fernanda Vitorino (Surda), que apareceu para mim como uma estrela incandescente que me presenteou com um dom divino que se não fosse por você, jamais tinha descoberto o caminho da minha profissão que iniciou como intérprete de Libras, posteriormente como professor de Libras.

A Prof.^a Dra. Rita de Cácia Santos Souza, pela confiança depositada no momento em que aceitou o meu projeto para ser minha orientadora. Sempre competente, paciente, mas com um olhar atencioso e empolgante. Grato por fazer parte dessa conquista. Uma mulher de fibra que transmite emoção. Como você mesma diz, siga em frente!

A Prof.^a Dra. Anne Alilma Silva e Prof.^a Dra. Maria Dolores Fortes Alves pelas valiosas contribuições no momento da qualificação e na defesa do mestrado;

A Prof.^a Dra. Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti, pelas palavras de conforto e por acreditar que tudo daria certo. Grato pela confiança e liberação para a minha qualificação! Que Deus ilumine os seus caminhos.

A Prof.^a Esp. Gilvânia Soares de Oliveira pelas palavras divinas, antes, durante e depois da fase da seleção de Mestrado, transmitindo paz e segurança. Obrigado pelas orações para que tudo ocorresse bem no decorrer do Mestrado. Deus lhe retribua em dobro!

A todos da comunidade escolar do município de Arapiraca que me receberam de braços abertos e pela gentileza prestada durante a pesquisa. Todos sempre com o sorriso estampado no rosto.

Aos professores que pacientemente me davam total liberdade de realizar a pesquisa. Aproveito para dizer que foi um momento de trocas de experiências. E claro, aos alunos surdos que assim como os professores participantes abrilhantaram a pesquisa.

À monitora e intérprete de Libras, Thalimanda Rafaela Soares de Oliveira, pelo empenho durante as etapas da minha pesquisa realizada na escola. Como também, pela participação na correção ortográfica e linguagem da dissertação do mestrado, sempre com um olhar atento e refinado. Grato pelo seu apoio! Saiba que aprendi muito com você.

À UFS - Universidade Federal de Sergipe por acolher o meu projeto de pesquisa acreditando que fosse útil para o aprofundamento da pesquisa na área da surdez.

À UFAL - Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, pelo respeito e investimento na minha qualificação profissional, através da PRODEP.

Aos professores do PPGED que fizeram com que eu ampliasse os meus conceitos e maneiras de enxergar as coisas.

Aos meus colegas de mestrado, em viver momentos inesquecíveis de aprendizado e trocas de experiências. Obrigado por ter conhecido vocês. Cada um com seu jeito especial, mas todos importantes nessa minha jornada.

A todos que trabalham na Secretaria do PPGED, que sempre trataram muito bem quando necessitava dos serviços do Guilherme e Graciele. Com extensão a todos que trabalham na Biblioteca Central.

Aos amigos do NUPIEPED, por acreditarem em cada dia melhor, sobretudo as pessoas com deficiência. Obrigado pelos encontros que nos une e fortalece em prol da comunidade minoritária.

Vai para familiares, tod@s @s amig@s, colegas de profissão, infância que torcem por mim. A galera do esporte, em específico, a equipe de trekking #vempromeumundo, modalidade de Corrida de Aventura, que me identifico, aprendo a ter foco e objetivo para a minha vida diária.

RESUMO

O estudo analisa as práticas de ensino adotadas pelo professor da sala de aula comum e o professor da sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, que trabalham com alunos surdos numa escola inclusiva. Diante disso, surge a necessidade de saber, como eles contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos no contexto bilíngue, Libras/Português. Para tal, utilizamos alguns teóricos que dialogam sobre a educação bilíngue, Fernandes (2012; 2015); Gesser (2014); Guarinello (2007); Karnopp (2012; 2015); Lacerda (2012; 2009; 2006); Lodi (2012; 2015; 2006); Quadros (2015; 2012; 2011; 2008; 2006; 2004; 1997); Stumpf (2012; 2009) entre outros. A metodologia utilizada na pesquisa foi de ordem qualitativa, descritiva com a perspectiva de compreender, relatar e descrever o fenômeno estudado, através do método estudo de caso e análise documental, Triviños (2009); Gil (1999). No momento de intervenção do pesquisador foi utilizada pesquisa colaborativa com a intenção de proporcionar a construção de conhecimento e formação continuada para o professor. Com base nisto, foi utilizado encaminhamento metodológico sustentado em Alarcão (2011); Capellini (2004); Ferreira (2009); Ibiapina (2008; 2009); Mendes (2007). Neste entendimento, a pesquisa demonstra relevância de caminhar na direção dialética da realidade social, histórica e cultural.

Palavras-chave: Bilinguismo. Educação bilíngue. Libras. Pesquisa Colaborativa. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The study analyzes the teaching practices adopted by the classroom teacher and the classroom teacher of AEE - Specialized Educational Attendance, who work with deaf students in an inclusive school. Given this, the need arises to know how they contribute in the teaching and learning process of deaf students in the bilingual context, Libras / Portuguese. For that, we use some theorists who talk about bilingual education, Fernandes (2012; 2015); Gesser (2014); Guarinello (2007); Karnopp (2012; 2015); Lacerda (2012; 2009; 2006); Lodi (2012, 2015, 2006); Tables (2015, 2012, 2011, 2008, 2006, 2004, 1997); Stumpf (2012; 2009) among others. The methodology used in the research was qualitative, descriptive with the perspective of understanding, reporting and describing the phenomenon studied, through the case study and documentary analysis method, Triviños (2009); Gil (1999). At the moment of the intervention of the researcher was used collaborative research with the intention of providing the construction of knowledge and continuing education for the teacher. Based on this, we used methodological guidance based on Alarcão (2011); Capellini (2004); Ferreira (2009); Ibiapina (2008; 2009); Mendes (2007). In this understanding, the research demonstrates relevance of walking in the dialectical direction of social, historical and cultural reality.

Keywords: Bilingualism. Bilingual education. Pounds. Pedagogical practices. Collaborative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação nos anos de 2014 a 2016.....	15
Gráfico 02	Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Letras UFS nos anos de 2014 a 2016.....	16
Gráfico 03	Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas da UFS nos anos de 2014 a 2016.....	17
Gráfico 04	Dissertações defendidas no Programas de Pós-graduação de Ciências Humana da Psicologia da UFAL nos anos de 2014 a 2016.....	18

Imagem 01	Atividade proposta	67
Imagem 02	Atividade realizada.....	67
Imagem 03	Atividade realizada da Família CH.....	69
Imagem 04	Atividade visual Parlenda.....	71
Imagem 05	Atividade escrita.....	71
Imagem 06	Atividade para os alunos ouvintes.....	72
Imagem 07	Atividade para aluna surda.....	72
Imagem 08	Atividade realizada com o material didático.....	82
Imagem 09	Atividade realizada pela aluna surda.....	82
Imagem 10	Ação e reflexão.....	89
Imagem 11	Pedagogia Surda - Diurno.....	94
Imagem 12	Pedagogia Surda - Vespertino.....	94
Imagem 13	Oficina Pedagogia Surda - Diurno.....	97
Imagem 14	Oficina Pedagogia Surda - Vespertino.....	97
Imagem 15	Participação Pedagogia Surda.....	98
Imagem 16	Atividade Varal.....	100
Imagem 17	Atividade Varal - Diurno.....	100
Imagem 18	Atividade Varal - Vespertino.....	101
IMAGEM 19 e 20	Material didático confeccionado pelo prof. Pesquisador	102
Imagem 21	Jogo de Memorização.....	103
IMAGEM 22 e 23	Aula FRUTA.....	105
Imagem 24	Material didático adaptado.....	106
Imagem 25	Material didático adaptado FAMÍLIA.....	107
Imagem 26	Jogo interativo adaptado FAMÍLIA.....	108
Imagem 27	Aula CORES.....	110
Imagem 28 e 29	Aula FAMÍLIA - vespertino.....	112
Imagem 30	Aula TEMPO – vespertino.....	114

Quadro 01	Documentos nacionais e internacionais relevantes a educação da pessoa com deficiência.....	23
-----------	--	----

Quadro 02	Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Northern e Downs (1984)	59
-----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação nos anos de 2014 a 2016.....	15
Tabela 02	Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Letras UFS nos anos de 2014 a 2016.....	16
Tabela 03	Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas da UFS nos anos de 2014 a 2016.....	17
Tabela 04	Dissertações defendidas no Programas de Pós-graduação de Ciências Humana da Psicologia da UFAL nos anos de 2014 a 2016.	18
Tabela 05	Análise do Jogo Interativo FAMÍLIA.....	108

LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DB	Decibéis
EaD	Educação à Distância
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
ISB	Instituto Imperial Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NPGEICIMA	Núcleo de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas
NUPIEPED	Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria de Educação

SEESP	Secretária de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	13
	SEÇÃO II – A INCLUSÃO ESCOLAR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS	21
2.1	INCLUSÃO ESCOLAR: O CAMINHO DAS CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES	21
2.1.1	Bilinguismo: diferentes definições e implicações	24
2.2	EDUCAÇÃO BILÍNGUE: LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA E IDENTIDADE SURDA	29
2.2.1	A violência simbólica no campo da educação bilíngue	34
	SEÇÃO III - A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO ESCOLAR: O PASSO A PASSO METODOLÓGICO NO CAMINHO DA PROPOSTA COLABORATIVA	38
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA: AS METODOLOGIAS APLICADAS NO CAMPO DO ESTUDO	38
3.2	A PESQUISA DESCRITIVA	39
3.2.1	Estudo de caso	39
3.2.2	Análise documental	40
3.2.3	Observação participante	42
3.3	CENÁRIO REAL DO ESTUDO DE CASO	42
3.3.1	Os participantes da pesquisa	42
3.3.2	A escolha da escola	43
3.4	ABORDAGEM COLABORATIVA EM PARCERIA NOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	45
3.5	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DOS DADOS	47
3.6	PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	47
3.6.1	O garimpar da coleta de dados	47
3.7	ANÁLISE DOS DADOS	51
	SEÇÃO IV - AS INTERFACES DE ENSINO DOS PROFESSORES DE SALA DE COMUM E SALA DE AEE	53

4.1	O CAMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COMUM EM CONTEXTO BILÍNGUE	53
4.1.1	Caracterização profissional dos participantes da pesquisa	53
4.1.2	Relatos dos professores sobre as práticas pedagógicas	55
4.2	OBSERVAÇÃO NA SALA DE AEE SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	75
4.2.1	O cenário das práticas pedagógicas em sala de aula de AEE - Atendimento Educacional Especializado	75
4.2.2	Caracterização da professora da sala de AEE	75
4.2.3	Relatos e observações das práticas pedagógicas da professora de AEE	76
	SEÇÃO V - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROPOSTA COLABORATIVA O QUE TEM A CONTRIBUIR?	87
5.1	AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	87
5.1.1	Ação I - Comunidade escolar	88
5.1.2	Ação II – Cenário das práticas pedagógicas bilíngues	92
5.1.3	Ação III –Aplicação das práticas pedagógicas bilíngues	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERENCIAS	120
	APÊNDICES	130

I. INTRODUÇÃO

A língua de sinais é considerada uma língua que possui todos os níveis linguísticos, são eles: fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos. O surdo utiliza dessa língua para expressar os anseios, as angústias e as alegrias. E ainda, através dela tem a capacidade de debater qualquer tema. O canal de comunicação do surdo acontece por via da modalidade gestual-visual. É importante ressaltar também, que a língua de sinais não é universal. Cada país utiliza sua própria língua de sinais, inclusive o Brasil, denominada de Libras - Língua brasileira de sinais.

Os dados estatísticos revelam, que 1,1% da população brasileira possui algum tipo de deficiência auditiva, considerando a diferença de etnia entre pessoas brancas (1,4%), do que em negros (0,9%). Aponta ainda, que 0,9% da população brasileira tem surdez, devido alguma patologia ou acidente, enquanto, 0,2% nascem surdos. Relata também, que 21% das pessoas com deficiência auditiva de diferentes graus de surdez e que tem as atividades diárias prejudicadas. Com base nesses dados revelados pelo instituto de pesquisa, entendemos, o quanto os surdos necessitam de direcionamento em questão social, cultural, linguística e educacional, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2015).

Antes de adentrar no universo da temática da Educação Bilíngue - Libras/Português, entendo que se faz necessário relatar como se deu o meu interesse pela Libras. A instigação surgiu de três motivações.

A primeira motivação, partiu do pressuposto de observar em casa, as barreiras da comunicação, entre minha irmã (surda) e a família por não haver diálogo em língua de sinais. Diante da minha vivência familiar em casa, pude notar que um simples conversar que ocorria entre os meus pais e irmãos ouvintes, não acontecia da mesma forma com a minha irmã surda gerando momentos de tensão.

Atualmente, em diálogo em Libras com minha irmã surda, perguntei como acontecia a comunicação em casa com os familiares ouvintes na infância? Em conversa ela respondeu “Eu não me lembro muito bem, mas sei que não era fácil. Eu não sabia língua de sinais, nem tão pouco meus pais e irmãos. Só vivia angustiada, porque não havia comunicação. Eu queria uma coisa, eles entendiam outra, então, causava-me uma irritação. Eu jogava e quebrava as coisas no chão, porque era difícil a comunicação. Até que conheci alguns surdos adultos, que não entendia os que eles falavam, mas percebia que não oralizavam. Assim, em contato com meus

pares aprendi a Libras. Dessa forma, incentivei meu irmão Anderson Vitorino, aprender a Libras, bem como, os meus pais que sabem um pouquinho”. (Trecho traduzido pelo professor/intérprete de Libras, Vitorino. 30, ago/2017).

Nesse aspecto, pude elencar algumas características comuns de surdos, filhos de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais, tais como: a irritação de não ser compreendido, a relação interpessoal, a indefinição de identidade, o conflito linguístico, o choque cultural, entre outros indicadores. Assim, dialogamos com alguns autores, Gesser (2009; 2014); Karnopp (2004); Larcerra (2015); Lodi (2012); Luz (2013); Quadros (2012, 2015); Rangel (2012); Santana (2007); Sá (2009); Skliar (2009); Strobel (2008; 2013); Stumpf (2012).

A segunda motivação, partiu da prática e vivência como profissional intérprete de Libras. Nos anos de 2002 a 2010, trabalhava como tradutor-intérprete de Libras¹ em sala de aula no ensino básico e superior, no município Maceió-AL.

Durante essa fase de convivência com alunos surdos, pude perceber o quanto eles eram silenciados, porque havia momento que o professor ignorava uma pergunta realizada na aula; um ponto de vista em relação a algum conteúdo dado; professor de língua estrangeira em aula de conversação, excluía o aluno pelo fato de utilizar a oralização; professor que se dirigia ao intérprete de Libras, quando deveria se reportar diretamente ao aluno surdo, entre outras razões de ignorar sua voz através das mãos, língua de expressão. Observava também, que o professor de sala de aula comum não utilizava a Libras, como primeira língua. Fatos que, provavelmente, podem comprometer o aspecto social, histórico, cultural, linguístico, autoestima e aprendizado do aluno surdo. A situação agrava, ainda mais, quando os estudantes surdos não têm o complemento do AEE - Atendimento Educacional Especializado. Uma das propostas do AEE, é minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula comum.

A última motivação, refere-se a dois momentos, sendo que, o primeiro no período de 2010 a 2013, quando atuava como professor da disciplina Libras, nas Faculdades particulares e na Universidade Estadual de Ciências e Saúde de Alagoas. E, o segundo momento ocorreu a partir de 2014 até o ano vigente, na condição de pesquisador e professor da UFAL –

Universidade Federal de Alagoas, realizei um mapeamento nas escolas do município de Arapiraca – AL, e ainda, nas escolas das cidades circunvizinhas, que trabalhavam com a

¹ Intérprete de Libras e tradutor, significa o profissional que domina a língua de sinais do Brasil e a língua falada do país, qualificado para desempenhar tal função.

proposta de inclusão com alunos surdos, na sala de aula comum, vinculado ao AEE. Nestas pesquisas realizadas, observamos as realidades enfrentadas entre professores e alunos surdos, com vistas às questões metodológicas aplicadas ao ensino e aprendizagem. Foram essas motivações que me impulsionou a investigar a temática da educação bilíngue nas escolas.

Neste sentido, é importante saber como a instituição de ensino superior apresenta, estatisticamente, a pesquisa sobre o tema. Dessa forma, investigamos na Universidade Federal de Sergipe do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFS), que mostra 72 dissertações defendidas e nenhuma tese durante os anos de 2014 a 2016 (primeiro semestre).

Demonstraremos esses dados levantados, através de gráfico e tabela com os títulos encontrados na secretaria do PPGED.

Gráfico 1 - Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFS nos anos de 2014 a 2016

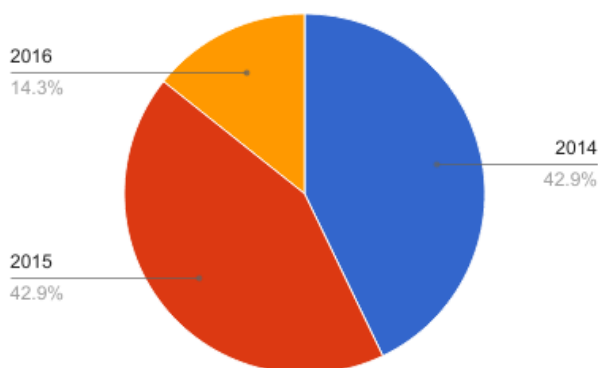


Tabela 1 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFS nos anos de 2014 a 2016

	TEMÁTICA	AUTOR(A)
●	O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS	Souza, Alberto Dantas de
●	As práticas de atendimento do Centro de Reabilitação Ninota Garcia: Medicina e Educação	Iadrelhe Souza de Oliveira
●	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama	Alcântara, Juliana Nascimento de

●	A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe	Silva, Valéria Simplicio da
●	O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961)	Seixas, Catharine Prata
●	Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental	Cunha, Marleide dos Santos
●	Comunicação e facebook: a produção de conhecimento na mão do aluno surdo	Santos, Alex Reis dos

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS e da Biblioteca digital de teses e dissertações: <https://bdtd.ufs.br//> Acesso em 23 de mai. 2016 e 03; 04 de ago. 2016.

Diante dos estudos analisados através dos títulos, foram encontradas 10 dissertações sobre temas relacionados à educação especial, as demais fontes analisadas não tem pontos temáticos relacionados à pesquisa.

Assim, dessas dez, identificamos que há três dissertações que abordam a temática da surdez, entretanto, dessas apenas uma (01) dissertação trata da educação bilíngue voltados para os alunos surdos.

Gráfico 2 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Letras - UFS nos anos de 2014 a 2016

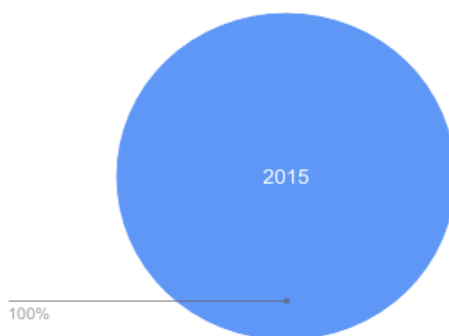


Tabela 2 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Letras - UFS nos anos de 2014 a 2016

TEMÁTICA	AUTOR(A)
----------	----------

- 1. Letramento de surdos em língua espanhola: uma construção possível? Dias, Marília Silva

Fonte: Site virtual do Programa de Pós-graduação em Letras da UFS e da Biblioteca digital de teses e dissertações: <https://bdtd.ufs.br//> Acesso em 23 de mai. 2016 e 03 de ago. 2016.

Diante dos dados, o tema remete a ideia da educação bilíngue - Libras/Espanhol aos surdos. Percebemos que uma das línguas analisadas não atende aos estudos da nossa pesquisa.

Gráfico 3 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas da UFS nos anos de 2014 a 2016

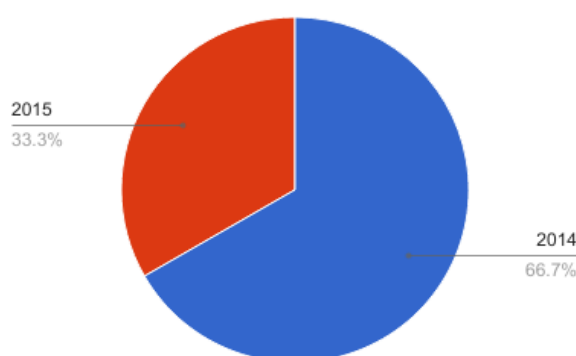


Tabela 3 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas da UFS nos anos de 2014 a 2016

	TEMÁTICA	AUTOR(A)
●	O ensino de química e a Língua Brasileira de Sinais - Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos	Costa, Edivaldo da Silva
●	A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe	Fernandes, Priscila Dantas
●	O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso	Santos, Ilvanir da Hora

Fonte: Portal virtual do Programa de Pós-graduação em Ciência e Matemática da UFS e da Biblioteca digital de teses e dissertações: <https://bdtd.ufs.br//> Acesso em: 03 de ago. 2016.

Com base no que foi pesquisado no NPGCIMA - Núcleo de Pós-graduação em Ciências e Matemática da UFS, encontramos três dissertações que abordam a temática da surdez. Apesar das dissertações estarem relacionadas ao tema surdez, não frisa a educação bilíngue. Ainda sobre a pesquisa, verificamos se havia estudos defendidos sobre a temática no site do NPGCIMA e em outros Programas de Pós-graduação da UFS: Antropologia, Sociologia, Serviço Social, entre outros. Nesses sites sondados dos Programas não foi encontrado nenhum registro de dissertação com referência ao tema.

Já na pesquisa realizada na UFAL, no Programa de Pós-graduação em Educação do Mestrado e Doutorado, não encontramos nenhum registro de estudos direcionados a educação bilíngue nas dissertações e nas teses no período de 2014 a 2016.

Gráfico 4 - Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação de Ciências Humanas da Psicologia da UFAL nos anos de 2014 a 2016

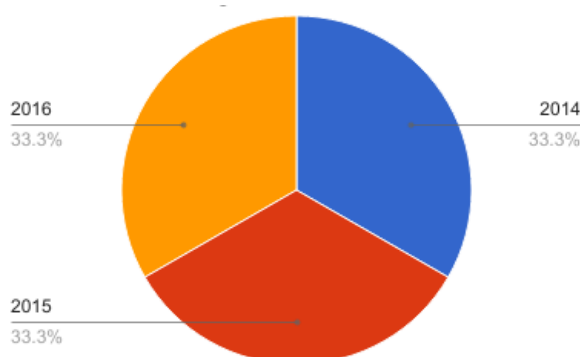


Tabela 4 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação de Ciências Humanas da Psicologia da UFAL nos anos de 2014 a 2016

	TEMÁTICA	AUTOR(A)
●	1.O autismo como invenção da psicopatologia moderna	Andrade, Luciana Carla Lopes de
●	2. Estratégias utilizadas por professores da escola regular no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual.	Silva, Flávia Calheiros da
●	3. Autismo: discurso médico e discurso analítico	Rêgo, Ana Paula Monteiro

Fonte: Portal virtual do Programa de Pós-graduação de Ciências Humana (Psicologia) da UFAL e do Repositório Institucional da UFAL da biblioteca digital de teses e dissertações: <http://www.repositorio.ufal.br/> Acesso em: 03 de ago. 2016.

Observamos que no Programa de Pós-graduação de Ciências Humanas (Psicologia) da UFAL, que haviam três dissertações que tratam da educação especial. Analisamos, também outros Programas de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado da UFAL, a exemplo, Ciências da Saúde: Medicina e Enfermagem. Ciências Sociais Aplicadas: Arquitetura e Direito. Letras, Linguística e Artes. História, Sociologia, entre outros. Nessas pesquisas não foram encontradas registro de defesas de dissertações e teses sobre a educação bilíngue.

Estas pesquisas realizadas in loco e virtual na Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal de Alagoas, nos revelam que a abordagem bilíngue, ainda é pouco estudada, o que promoveu o interesse de estudar sobre a formação do professor e o aprofundamento da educação dos surdos no contexto bilíngue em sala de aula.

Sobre este aspecto educacional das pessoas com surdez, tomaremos como base a Declaração de Salamanca, que formula as políticas públicas da educação inclusiva, Brasil (1994). No mesmo entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, artigo 59, reconhece que os sistemas de ensino proporcionem aos alunos a promoção do currículo, método e recurso de aprendizado. E, de acordo com o decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002, torna oficial a Língua brasileira de sinais, tornando-a segunda língua do país. Esta que estabelece o direito dos surdos estudarem nas escolas em qualquer esfera.

Durante décadas, o ato de falar, serviu de termômetro para o educador e a sociedade. Com esta intenção de fala, os surdos foram convencidos de maneira que se sentissem pessoas comunicáveis iguais aos ouvintes², diante do uso da suposta voz. Dessa maneira, impedia com que a comunicação peculiar da fala dos surdos fosse exposta, através do recurso manual e corporal, provenientes da língua de sinais.

Neste contexto, a situação dos surdos agravou no contexto educacional, quando o uso da língua de sinais foi declarada proibida, mundialmente em votação em 1880 no Congresso Internacional em Milão, pelos estudiosos, afirmam Perlin e Skliar (2011).

Os defensores da fala proibiu o uso dos sinais em ambientes escolares, porque

² O termo *falante e ouvinte*, neste trabalho, bem como em outros estudos que se fundamentam na visão enunciativo-discursiva (por ex. LODI, 2005), abrangem os usuários de línguas de sinais.

acreditavam que o surdo em processo de aprendizado com a utilização da língua de sinais estava sendo prejudicado, ao passo que pudesse impedir o desenvolvimento social e oral.

Em contramão ao oralismo, a abordagem bilíngue, analisa a importância de que a criança surda esteja inserida em contexto institucional bilíngue. De maneira, que permita o convívio entre seus pares, deliberadamente em âmbito social, cultural, linguístico e educacional. O bilinguismo começou a ganhar espaço com o movimento do multiculturalismo. A luta de várias minorias pelo direito à cultura e contra a subserviência, salienta Moura (2000).

A educação bilíngue ganha força, não só pelo fracasso que os surdos continuam enfrentando nos bancos escolares, na vida social e cultural, sendo negados em sua autoria e singularidade, também, com as pesquisas realizadas sobre a importância da língua de sinais utilizadas como primeira língua no espaço escolar.

De forma legítima, entende-se que o surdo utiliza a Libras como língua natural, que através dessa língua expressa qualquer contexto histórico, social, cultural, educacional e linguístico. Assegura ainda, o uso da Libras, oportuniza ao fomento para a formação do professor na inserção do contexto escolar dos alunos surdos.

No mesmo âmbito de pensamento na educação dos surdos em escolas inclusivas, surge a seguinte inquietação referente à temática. Quais as contribuições das práticas de ensino entre o professor da sala de aula comum e o professor da sala do AEE, acarretam no processo de aprendizado do aluno surdo em contexto bilíngue?

Dessa forma, a pesquisa traz como objetivo geral analisar as práticas de ensino entre o professor da sala de aula comum e professor da sala do AEE. Na tentativa de obter respostas, pretendemos averiguar a documentação do Projeto Político Pedagógico da escola em relação ao planejamento anual e o plano de aula do professor que trabalha com aluno surdo; descrever as práticas pedagógicas e as ações promovidas pelo professor da sala de aula comum; analisar as práticas de ensino e os procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelo professor na sala do AEE.

Nesta perspectiva, independentemente dos resultados, pretendemos proporcionar momento de intervenção, que sustentaremos na abordagem colaborativa nossa contribuição entre os participantes.

SEÇÃO II – A INCLUSÃO ESCOLAR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS

Salientamos que nesse momento temos a intenção de realizar uma breve contextualização, sobre a inclusão escolar das pessoas surdas, que nos conduza a entender o caminho da comunicação delas no âmbito da Educação Bilíngue - Libras/Português. Assim, notamos que se faz necessário o esclarecimento da educação bilíngue em espaços escolares que servirá de chave para a compreensão do diálogo acerca da educação dos surdos.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: O CAMINHO DAS CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

A política da educação inclusiva, denota a conformidade estabelecida em documentos oficiais, que se materializam como forma de adaptação escolar. Assim, “A educação inclusiva se destina aos alunos pertencentes a minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares”, argumenta (CROCHÍK, 2011, p.38).

Dessa maneira, entendemos que os alunos com deficiência não devem ser rotulados, como pessoas incapazes de conviver com a sociedade, porque sabemos da capacidade que eles possuem e apresentam, diariamente em salas de aula. Com isto, acreditamos que a escola “é um espaço de produção cultural, troca de experiência e a permanência do sucesso do aluno. Isto acontece por causa da política de inclusão” (SOUZA, 2014, p.13).

Nesta perspectiva, a ideologia da inclusão nos permite entender que os alunos surdos encontram-se no mesmo ambiente educacional, sendo a condição natural de um modelo satisfatório, que nos permita conviver com as diferenças na comunidade escolar.

Dessa forma, abordar a temática da inclusão nos proporciona uma discussão de maneira crítica que,

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma

tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2008, p.01).

A proposta da inclusão tem como meta, atender a todas as pessoas com deficiência na perspectiva de oferecer condições didáticas e pedagógica aos professores, além do progresso na qualidade de ensino aos alunos na escola. Sendo assim, garante o consentimento das diferenças da comunidade escolar, os direitos legítimos para todos, como afirma Sassaki (1997). Nesse mesmo pensamento, “O fundamento da prática inclusiva representa uma expressão de boa prática para todos os alunos. Ela requer diferenciação do trabalho de sala de aula [...]” (PAN, 2009, p.116).

Nesse caso, permita-nos a pensar que a escola é responsável pela inclusão das diferenças dos alunos, como se fosse o único lugar de salvação e reparação, capaz de resolver as implicações dos problemas que ultrapassam as muretas da escola. Nesta linha de argumentação, “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2004, p.5).

Desse modo, entende-se que o ato de incluir, transcende o processo educacional do aluno com deficiência, passa a ter caráter atitudinal, ressalta Ribeiro (2003). Assim, a relação com os outros alunos podem possibilitar momentos prazerosos sem estigmatizar o status social, cultural e linguístico. E, que este olhar possa contagiar os professores a repensarem, sobre a prática pedagógica nos fundamentos curricular e avaliativo.

Nesta trilha de proposições, requer a reprodução das declarações internacionais numa sociedade com vertente inclusiva. Os documentos educacionais, “são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si” (GARCIA, 2007, p. 03).

A busca histórica pela inclusão escolar das pessoas com deficiência foi permeada de sentimento marcado pela obscuridade, enclausuramento, sofrimento, insegurança, preconceito e sobrevivência. Neste sentido “A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro. Com isso, entende que [...] O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoas e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada” (MANTOAN, 2004, p.81).

Diante disto, as leis asseguram os direitos da pessoa com deficiência, que ameniza a sensação de abandono e injustiça. Especificaremos no quadro a seguir, o registro da demanda das leis. É importante frisar que os documentos citados não seguem uma ordem de surgimento, muito menos de significância.

Quadro 01 - Documentos nacionais e internacionais relevantes a educação da pessoa com deficiência

SURGIMENTO	DOCUMENTO
Lei nº 9.394 em 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Lei nº 8.069 em 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente! Educação Especial.
Decreto nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949	Promulga, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.
Decreto nº 3.956/01	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007	Prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Documentos Internacionais	Convenção da ONU Sobre os direitos das pessoas com deficiência. Carta para o Terceiro Milênio; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão;
Decreto nº 7.612, 17 de novembro de 2011	Plano Nacional dos direitos das pessoas com deficiência – viver sem limites
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira da Inclusão - LBI

Fonte: Quadro elaborado e adaptado pelo pesquisador com base em (SOUZA, 2014, p.14 e 15).

Diante da relevância dos documentos para a educação especial, percebemos que as leis

apesar de tentar garantir a inserção das pessoas com deficiência em espaços escolares, ainda não são cumpridas.

Em relação a educação dos surdos, o desafio é convencer a sociedade que eles possuem uma língua de diferente aspecto. Sabemos que a língua majoritária no Brasil é a Língua Portuguesa, proveniente de uma língua de modalidade oral-auditiva, enquanto, os surdos utilizam como meio de comunicação e expressão a Libras - Língua brasileira de sinais em espaço visual.

Com base nisto, surge vários estudos na área da surdez, que apontam para uma direção permitindo a inversão ocular e auditiva. Ao enxergar a pessoa surda ativa e competente, que confia em expor seus pensamentos, através das mãos que traduz o cenário sócio-histórico, social, cultural e linguístico.

A sociedade majoritária de ouvinte, ainda não assegura que a língua de sinais possa obter o status de língua comunicativa e cognitiva da pessoa surda. Dessa forma, denota uma língua estigmatizada no alcance da pseudo língua. Evidentemente, que a disseminação da Libras pela força da lei, atinge um patamar de visibilidade e aceitação da sociedade continuamente, porém ainda, é pensada como instrumento de extensão oralista e não significa, o reconhecimento efetivo da língua. Com esse pensamento. Nessa incerteza linguística, intensifica a desconfiança da inclusão e que questiona a probabilidade de uma educação bilíngue, coadunam Dorziat (2011); Lukin (2011).

De certa forma, analisamos que os alunos surdos são pessoas excluídas da realidade escolar brasileira. Assim sendo, pode acarretar um prejuízo linguístico, social e cultural das pessoas surdas.

2.1.2 Bilinguismo: diferentes definições e implicações

Atualmente, a proposta do bilinguismo visa oportunizar ao aluno surdo aprender a língua materna desde o período de alfabetização escolar. A flexibilização da LS - Língua de Sinais lhe dá condição de entender conceitos arraigados na Libras, como fonte primária e a base de aprendizagem da LP - Língua Portuguesa, no modelo de aprendizado escrito. Com base nisto, entendemos que os surdos devem decidir qual língua melhor lhes representa no campo da educação escolar. Desse modo, acredita-se que,

“Os surdos precisam ter o direito de escolherem entre duas vertentes de educação: estudar em escola inclusiva ou numa escola bilíngue. Mas, a maioria dos surdos angustia-se na sala de aula, em que o professor adota uma metodologia para a maioria ouvinte” (SOUZA, 2014, p. 17).

Nessa mesma linha de entendimento, a comunidade surda acredita na educação bilíngue. Neste caminho deseja professores que sejam fluentes em Libras em ambientes de aprendizagem. E, que detenha a apropriação da cultura surda e traga como consequência metodológica a implantação de planejamento de aula bilíngue, sustentam Perlin e Strobel (2006). Dessa forma, acredita-se que a relação comunicativa entre professor e aluno surdo necessita do contato mútuo para o desenvolvimento da aprendizagem.

A educação dos surdos assenta-se na regulamentação da Lei nº 10.436, oficializada no dia 24 de abril de 2002, que visualiza a necessidade de utilizar a Libras, como instrumento de comunicação legal, designada no artigo 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão [...] oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2016, p. 189)

Em conformidade com a legitimação da Libras, a formação de professores bilíngues, tratado no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, fundamenta a formação do professor de Libras no tocante ao ensino. Promove ainda, a apropriação da Libras entre seus pares ou pelos ouvintes fluentes na língua. De acordo com o artigo 5º, concordamos que,

A formação de docentes para o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2016, p. 240).

A abordagem do Bilinguismo permeia em educar o surdo, através do ensino da língua de sinais, como língua natural. Assim, acreditamos que,

“[...] as línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico” (BRITO, 1998, p. 19).

Para melhor entender o Bilinguismo, é importante saber os conceitos providos de conhecimentos do cenário mundial e nacional, que se constitui de abordagens complexas e divergem em aspectos distintos.

A divergência da temática pode ser percebida na argumentação dos pesquisadores. Uma definição, que possivelmente pode ser atribuída uma pessoa bilíngue é que ela tenha o domínio de duas línguas que se assemelhe a um nativo, acrescentam Butler e Hakuta (2004). Para tal definição, inclui-se pessoas que dominam duas ou mais línguas. Podemos assim, questionar: qual o critério adotado para tornar alguém proficiente de forma que se assemelhe a um nativo? E ainda, quando uma pessoa entende o que foi expresso, mas não sabe falar outra língua?

Diante disto, possivelmente há definições complexas Bilíngues de uma pessoa, que tem competência linguística de elaborar sentenças significativas numa outra língua, dialogam Butler e Hakuta (2004). O conceito atribui aos aprendizes de outra língua na fase prematura de contato com a mesma. Os autores apontam como vantagem das definições amplas pelo fato de ser inerente ao Bilinguismo, destacando a proficiência total nas duas línguas. A exemplo do Bilinguismo individual, chamado de Bilingualidade. É importante ressaltar que não abordaremos a temática de Bilingualidade. Termo levantado a título de ilustração.

Podemos perceber nas falas recorrentes dos autores, que abordam a temática, enquanto, que outros pesquisadores adotam o entendimento que a pessoa bilíngue deve apoderar-se de elementos da língua mãe e compreender fundamentos linguísticos básicos, como o ato de ouvir, oralizar, como também realizar a leitura e a escrita da segunda língua.

Para não causar confusão conceitual por conta de diferentes significados, abordaremos critérios comuns a natureza do Bilinguismo, explica Spolsky (1998).

Alguns autores, definem os critérios do Bilinguismo como “um comportamento linguístico, psicológico e sócio-cultural complexo com aspectos multidimensionais” (BUTLER e HAKUTA, 2004, p.114).

Por isso, há uma preocupação no que tange o Bilinguismo, que se instaura numa pessoa com atributo bilíngue, que perpassa pelo aspecto linguístico, desenvolvimental, cognitivo e social, afirmam Flory e Souza (2009). De acordo com o aspecto da dimensão linguística, considera a relevância da proficiência das línguas estudadas.

A dimensão desenvolvimental, tem como critério a aquisição da primeira língua que acontece na fase infantil ou tardio. Já na fase de aquisição da segunda língua surge na

adolescência ou na idade adulta. No grupo de bilíngues precoces, chamamos a atenção para a diferença do Bilinguismo Simultâneo, como o próprio nome diz, ocorre em tempo real a aquisição das duas línguas. E ainda, o Bilinguismo Sequencial, primeiro ocorre com a primeira língua adquirida, logo após inicia-se a aquisição da segunda língua.

Diante da aquisição das línguas, a pessoa bilíngue organiza dois ou mais códigos linguísticos. Estes são chamados de Composto, Coordenado e o Subordinado. O Bilinguismo Composto, constitui-se de dois conjuntos de códigos linguísticos, que podem estar relacionados a uma mesma unidade de significado. Já no Bilinguismo Coordenado, o código linguístico organiza-se separadamente, em dois conjuntos de unidades de significado. Enquanto, que no Bilinguismo Subordinado, os códigos linguísticos de outra língua estariam sendo interpretados de acordo com a primeira.

Nesta perspectiva pode estar inserida um status social. Diante disso, surge a definição do Bilinguismo de Elite, que são atribuídos a língua majoritária na sociedade e uma segunda língua que propicia um prestígio adicional, interiormente, social. O Bilinguismo Popular remete a grupos linguísticos minoritários, comparado com outra língua privilegiada com poder de status social.

Neste contexto, devemos nos atentar, sobre o tipo de Bilinguismo que devemos fundamentar a pesquisa, sabendo que nem sempre os resultados obtidos são considerados válidos, para outros tipos de Bilinguismo.

Diante do exposto, analisamos que as diversas definições, são complexas. Abordar o contexto do bilinguismo, entretanto, permite-nos pesquisar a diversidade da demanda, que pode ser atingido, no caso específico, o Bilinguismo referente a pessoa surda que se configura na comunidade do Brasil. Para esse campo de atuação que acontece de forma articulada, instiga uma dinâmica envolvente entre pares em decorrência de suas características de influência linguística, psicológica e sócio-cultural, informam Stumpf (2012); Perlin (2011); Skliar (2013).

É necessário também, verificar outros elementos importantes na proposta do Bilinguismo, que se materializa num campo de pesquisa e que possa dialogar sobre tais pontos: como práticas pedagógicas, formação dos professores, espaços escolares, termos contextualizado sobre um parâmetro bilíngue, como ressaltam Flory e Souza (2009); Piantá (2011). Desse modo, outros pesquisadores levantam questionamento quando aborda o Bilinguismo para o surdo, que os autores chamam de Multiculturalismo, advertem Quadros (2012); Kelman (2015). Sendo assim, denota-se dois caminhos:

O primeiro caminho, a aquisição da língua de sinais pelo surdo de forma espontânea, desde que esteja em contato com seus pares. Neste sentido, podemos interpretar que a segunda língua dos surdos brasileiros é a Língua Portuguesa, entretanto, é perceptível que quando os surdos não adquirem essa segunda língua, traz transtorno linguístico e sobrevivência social.

O segundo caminho, configura-se em comunidades surdas, que trata de diferenças internas. Com isso, envolve problemas comportamentais, atitudes ou preferência dos surdos, quando se tem intimidade com outras pessoas que utilizam a língua de sinais para se comunicar. Essa vertente, nos mostra a relevância da língua enquanto status social, a cultura particular das pessoas surdas, como também, o encontro com a identidade surda.

Com análise sobre esses caminhos das pessoas surdas, analisamos que não há um só trajeto a seguir. O Bilinguismo, assim como, o Multiculturalismo atende uma comunidade amálgama imbricada culturalmente. Dessa maneira, “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”, reforça (SKLIAR, 1998, p. 14).

Nesta lógica, acreditamos que o Bilinguismo proporciona nas escolas condições básicas, sobre a oferta de duas línguas imersas no programa bilíngue e na perspectiva de atender a demanda específica. No entanto, deve implicar em duas situações:

a) “Escolas onde os alunos são estrangeiros, filhos de pais que se dirigiam a este país, por razões de trabalho ou melhores oportunidades em termo de qualidade de vida; b) quando os pais optam por oferecer aos seus filhos, nativos, no seu próprio país, o contato com uma segunda língua, considerada de uma cultura dominante. No primeiro caso a criança entra em contato com a segunda língua, tendo a consciência de que ela é falada por todos. No segundo caso a criança continua vivendo em seu país, domina a língua falada por todos e só em situações muito particulares entra em contato com a língua estrangeira” (KELMAN, 2015, p. 98).

De acordo com a autora, o bilinguismo traz situações confortáveis, haja vista que não exige do aluno o aprendizado imediatista. Acrescentamos, que o Bilinguismo proceda a necessidade de fomentar um programa bilíngue básico, que atenda as expectativas do ensino, alinhado ao conteúdo na língua materna e o aprendizado com vistas na leitura e escrita. Tais características são fundamentais na aquisição da proficiência na busca de uma segunda língua.

Mesmo assim, sabe-se que há entraves para se adquirir uma segunda língua, que perpassa por fatores, tais como: as crianças surdas não iniciam os estudos na língua de sinais; as

propostas pedagógicas de cunho oralista em que o visual é um elemento fundamental; as aulas sem a presença do intérprete de Libras em sala de aula comum; a ausência da oferta do Atendimento Educacional Especializado; sem a presença do instrutor surdo e a falta do professor de Língua Portuguesa.

É nesta lente investigativa, que pretendemos alertar na pesquisa, sobre a importância de promover uma escola de educação bilíngue para pessoas surdas com a intenção de ressignificação de estudos direcionados, que almejam um ensino diante das suas necessidades educacionais.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Com o olhar atento a abordagem da educação bilíngue, observamos o quanto essa metodologia possibilita o surdo apropriar de duas línguas em meio escolar, social e cultural. As pesquisas apontam que essa abordagem de contexto bilíngue, é a melhor para atender as expectativas dos surdos no espaço de ensino, pois proporciona um ambiente de aprendizagem, de modo a respeitar a sua língua de expressão, como fonte primária e principal marcador identitário.

Ao mesmo tempo, analisamos que na prática a abordagem bilíngue está sendo contestável. Em contraponto a esta concepção bilíngue, nota-se alguns indicadores de impactos negativos nas instituições de ensino, que trabalham com a proposta da inclusão, a exemplo, a evasão escolar, a falta de práticas pedagógicas, a falta de infraestrutura, a falta de professores comprometidos, e a falta de tradutor intérprete de Libras.

Diante disso, podemos destacar outros aspectos determinantes que impedem os surdos em processo bilíngue de se desenvolverem nas escolas, como a falta da presença do professor de Língua Portuguesa na proposta de educá-los como segunda língua; o desconhecimento do bilinguismo e a resistência de alguns professores.

Neste sentido, “não é por acaso que as práticas discursivas do aluno são desconsideradas e substituídas por aquelas impostas pelo professor, práticas discursivas sem diálogo, sem tradução de uma língua para outras”, posiciona (KARNOPP, 2012, p. 226).

Baseado nesse discurso entre as duas línguas em foco, observa-se que há um

distanciamento entre os professores e os alunos surdos em sala de aula. E ainda, percebemos o desconhecimento do professor sobre o aluno surdo. Fatores que, certamente, comprometem no planejamento e na aplicação das práticas de ensino, tornando, muitas vezes, completamente desconectadas, com as particularidades de língua do aluno. Mesmo assim, o professor exige do aluno, uma compreensão textual correta. O educador, que desconhece a peculiaridade linguística do surdo, considera a produção textual errada, sem fundamento e incompreensiva. Diante dessa realidade, em alguns casos, os alunos evadem-se do espaço escolar por se sentirem em sala de aula como meros espectadores, inseguros e incapacitados de serem alfabetizados e letrados.

Diante desse cenário, destacamos o quanto a indefinição de prática metodológica adequada para atender a demanda linguística do aluno surdo acarreta no número desenfreado de surdo analfabeto. “O problema do analfabetismo e o desconhecimento da matemática, por exemplo, eram questões que precisavam ser enfrentadas urgentemente [...]” (CARVALHO, 2005, p. 33). Na fala do autor, abstrai o entendimento da não compreensão da leitura e da escrita ao não aprendizado de outras ciências que sustentam a aprendizagem.

A posição que o aluno ocupa no espaço de sala de aula, é representativo em que consegue exercer vários tipos de poder estabelecido, culturalmente, que não hierarquiza os poderes, retrata Bourdieu (1989). Diz ainda, que todos têm poderes, a partir de um conjunto de capitais mobilizados que podem ser diferentes. A sociedade é um espaço pluridimensional que se posiciona em grupos sociais. Em vista disso, a dimensão simbólica pode ser elaborada de forma coletiva e psicológica.

Em contrapartida, as produções simbólicas como instrumentos de dominação e os sistemas ideológicos podem ser falhos, a exemplo, dos professores de sala de aula que têm a necessidade de desdobramento para atender extensa demanda de alunos; problema de ordem financeira; qualificação profissional e descomprometimento da profissão.

A essas considerações, aborda a apropriação da língua de sinais a qual pode acontecer em contato com os nativos da língua. E que, a fluência acontece com a inserção na comunidade oriunda da Libras, afirmam Quadros e Schimiedt (2006). Outros estudiosos, dizem ainda que, “A língua é um fato social, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística, é a expressão linguística tecida em meio às trocas sociais, culturais e políticas [...]”, sustentam (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 7-8).

Dessa forma, acreditamos que a valorização da língua deve se dar pelo respeito em

aceitar a diferença linguística, cultural e identitária do ser humano, atesta Lodi (2012). Nessa linha de argumentação, os trabalhos de Lacerda (2015); Quadros (2015); Rangel; Stumpf (2012); Sá (2009) por exemplo, demonstram uma preocupação de ordem histórica, cultural, social e linguística da pessoa com surdez.

Com base neste discurso, entendemos que a língua dos surdos tem uma forma peculiar, oriunda da perspectiva coletiva, que aborda temas diversificados numa comunidade sobre a língua de sinais que não sofra discriminação de identidade cultural, como afirmam Gesser (2014); Quadros (2012); Strobel (2013).

Dessa forma, o surdo utiliza como primeira língua o marcador identitário linguístico e cultural da comunidade surda, enquanto a segunda língua deve ser a escrita da Língua Portuguesa no Brasil. Para tal,

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo. É sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da maioria ouvinte (VIEIRA, 2011, p. 67).

Com esse viés, acredita-se que o surdo tem um desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e educacional, inclusive, que serve de subsídios para aprender outras línguas. No contexto de línguas naturais, que a língua de sinais legitima por entender que a nossa sociedade é heterogênea que perpassa por princípios de “[...] condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo” (BOURDIEU, 1996, p. 30). Com base nesse aspecto podemos destacar o domínio do poder simbólico.

A dominação configura-se na capacidade de mobilizar, vontade, intencionalidade, interesse, significados e significantes, signo, corpos físicos, metafísicos e simbólicos, confirma Bourdier (1989).

O autor explica ainda, que na mediação do domínio de poder, destaca-se o aspecto de controlar, coordenar, mobilizar e manipular, como indicativo fundamental no processo da relação social. Dessa forma, analisamos que não há poder se não tiver mobilização dos elementos materiais e simbólicos. Então, notamos que o espaço escolar atribui uma relação de poder entre os envolvidos em destaque: o gestor, o professor e o aluno. A exemplo, um desses

aspectos, nos possibilita compreender os comportamentos, as regras de convivência, os interesses, que evidentemente podem estar presente na relação do poder simbólico.

Com base nas relações, configuram-se na sociedade, a necessidade de compreender a cultura como foco principal, para se entender o movimento da relação do poder. Nessa conjuntura, apontamos a cultura como um lugar de operações humanas, de saberes e fazeres particulares e com significados próprios, que sustenta a vida humana. Evidentemente, estabelecidas em determinado tempo, espaço e história.

A cultura proporciona o poder que tem a força do biológico, como fator determinante. Destarte, entendemos que a cultura é uma expressão plural e multifacetada de uma série de coisas que circulam no mundo. O reconhecimento cultural não acontece de maneira isolada, serve de instrumento importante na interpretação da arte, da religião, inclusive, sobre o efeito dos sistemas simbólicos.

A partir dessa forma de pensar sobre cultura, refletimos na visão de alguns autores. A cultura pode estar intrinsecamente imbuída na forma de visualizar, questionar, dialogar, explicar e compreender o que está ao redor do mundo, afirma Hall (1997). A definição de Cultura tem uma dimensão de valores que podem ter interpretações variadas, dependendo do autor que pesquisa sobre o assunto, ressaltam Ricou e Nunes (2001).

Deste modo, percebemos o quanto a cultura pode ter diferentes definições. Evidentemente, que a cultura surda se inclui perfeitamente nas definições, muito embora, em pleno século XXI, ainda existam pessoas que ficam impressionadas ou duvidam sobre a existência da cultura surda. Certamente, não convivem ou não tiveram nenhum tipo de experiência cultural com os sujeitos surdos. Sendo assim, fortalece a ideia de que,

Cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. O essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos (STROBEL 2013, p. 29 - 30).

Com base na fala da autora, não se devem realizar prejulgamento cultural das pessoas surdas, quando não as conhecemos. Apesar de convivemos com elas no mesmo espaço, não sabemos lidar com a diversidade cultural. Muitas vezes, tratamos como pessoas inúteis,

incapazes de pensar, apaixonar, e ainda, em muitos casos rotulamos os surdos de “coitadinhos”.

O surdo pertence a uma comunidade que usa a língua de sinais como fonte acessível, para comunicação entre surdo e ouvinte. Como afirma, o pesquisador surdo,

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...]. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão (MIRANDA, 2001, p.8).

A partir da fala de Miranda, podemos compreender que a cultura e a identidade do surdo fazem parte de uma realidade concreta. O povo surdo identifica-se como pessoa, que luta constantemente, para garantir o costume, o hábito, a ideia, a crença e a língua. A representação da cultura surda que se na luta política e consciência social em espaços de instituições de ensino, sustenta Perlin (2004). Nesse mesmo entendimento, ressaltamos a importância do pertencimento social da pessoa surda.

A ressignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais. Essa identidade surda que vai sendo constituída no cotidiano, ao mesmo tempo que resgata o papel de subordinado, coloca-o no centro de uma problemática complexa e cheia de interrogações para as quais muitas respostas ainda não foram formuladas (RANGEL e STUMPF, 2012, p. 114)

Nessa dimensão plural e cultural apresentada, percebe-se as várias construções de lutas históricas, de movimentos sociais, de dominação e de resistência. Em vista disso, dizemos que a cultura é um conceito estático sempre passível de modificação.

Doravante, denotamos que o bilinguismo surge a partir da importância de legitimar a Língua de Sinais, pertencente ao surdo que faz parte de uma classe minoritária, mas que necessita desse instrumento linguístico de representação coletiva, de socialização e de diálogo para sobreviver em meio a tanta disparidade de dominância de poder. Nessa conjuntura individual e coletiva, analisamos que,

Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos nem os mesmos objetos não podem depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a Sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é, (DURKHEIM, 2004, p.21).

É possível afirmar, que a escola compartilha de experiência social que conduz o aluno ao desenvolvimento e o aprendizado, a tornar cidadão pensante. Nessa circunstância, o aluno surdo, adentra nos espaços escolares em desvantagem linguística, por não fazer uso da língua de sinais, como língua de instrução, esclarecem Rangel e Stumpf (2012). A língua dos surdos não é levada em consideração na maioria das escolas. O que analisamos é a imposição da Língua Portuguesa, como primeira língua para os surdos, apesar de ser oficializada no Brasil, através da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual o aluno surdo deveria utilizar como primeira língua a Libras em contexto bilíngue. Facilmente, comprovamos o conflito das práticas pedagógicas na sala de aula, que o professor quando ensina o aluno surdo, não faz uso de recursos visuais e nem língua de sinais. E sim, método com viés oral auditivo, práticas completamente descontextualizadas para o ensino e aprendizagem do aluno surdo.

2.2.1 Violência simbólica no campo da Educação Bilíngue

Neste contexto, pretendemos identificar o fenômeno da violência simbólica na instituição escolar. Na mesma direção da educação bilíngue para os alunos surdos em sala de aula, denota-se a evidência da violência simbólica. O fenômeno é caracterizado por uma ação legítima, camuflada, exclusão velada, que nos remete a violência da dominação, da força bruta, do abuso do poder e da agressão que pode ser expressa em termo de violência, corroboram Bourdieu (1989); Charlot (2002). Neste contexto, podemos evidenciar os direitos dos cidadãos de conquistar a liberdade de expressão, através de uma comunidade política participativa que os representem, atesta Habermas (1999).

Com base nas ideias de Habermas, retomamos a discussão acerca da educação bilíngue que é oferecida aos alunos surdos que estudam em ambiente de ensino na esfera federal, estadual, municipal e privada. Nesta lógica, não generalizando, apontamos a falta de estrutura física e humana para oferecer uma educação que se diz para todos, desrespeitando os desígnios

de um cidadão. As políticas públicas que não funcionam e quando acontecem é pela pressão da lei que obriga. A escola que trabalha com a proposta de incluir que acaba excluindo por não entender sua própria finalidade. A língua de sinais que os surdos poderia aprender na escola inclusiva nas séries iniciais como língua natural é estigmatizada, dificultando o aprendizado de uma outra língua.

Ora, os surdos necessitam desta língua para representar sua identidade linguística e cultural nos espaços escolares. Neste sentido, eles estudam em um ambiente de ensino desfavorável para seu desenvolvimento identitário, cultural e linguístico. Por causa disso, pode comprometer os aspectos de aprendizagem, atrapalhando o seu desempenho acadêmico e social, afirmam Perlin (2006); Strobel (2013).

Dessa forma, o processo educativo tem desigualdades sociais, e ao mesmo tempo vem propor a interiorização da cultura imbuída em campo escolar, que revela um crivo privilegiado do sistema de ensino que pode ser definido com alguns elementos: disciplina, curso, ensino, estabelecimento, que são pertencentes aos grupos sociais dominantes.

A violência simbólica marca o cerceamento escolar no aspecto preponderante dos grupos sociais de alunos e dos professores em tom de preconceito e não aceitação cultural e linguística no tocante ao estudante surdo. A violência sem o uso de agressões verbais, porém de ordem de percepção visual. Na lente interpretativa enxergam as situações correlatas às práticas de ensino. A pessoa surda é intimidada a aceitar que tudo em sala de aula está em perfeita condições de aprendizado. Basta analisar as condições impostas aos surdos em sala de aula, que pode ser considerado uma violência escolar, a exemplo, do formato da carteira enfileirada de sala que atrapalha a visão do surdo; o aluno surdo escondido da visão periférica do professor; o aluno surdo que desconhece sua própria língua de comunicação e instrução; o professor que não sabe língua de sinais; o professor que nem sequer percebe que o aluno surdo é seu aluno e que consta na frequência da caderneta; a não contratação do intérprete de língua de sinais para realizar a mediação entre o professor e o aluno surdo em sala; a não aceitação cultural ao estudante surdo e a língua de sinais em execução monolíngue na arena escolar, entre outros pontos releva a violência simbólica vivenciada na escola.

A violência simbólica, parte do pressuposto de que a cultura e o sistema são arbitrários, pois não acontecem de maneira inocente. A cultura simbólica não está atrelada ao fato natural, porém, a permissão social e a expansão da sociedade com vista à interiorização cultural.

Neste contexto reflexivo sobre violência e cultura simbólica, compreendemos que

a interdependência sustenta o sistema de ensino que está interligado no contexto educacional, que envolve a comunidade escolar, realça Elias (2001). Portanto, não devemos separar os setores componentes da educação. Neste sentido, notamos que a escola e a família devem participar, efetivamente no desenvolvimento dos alunos. Entender, que o contexto social do indivíduo pode ser trazido com suas experiências vivenciadas e que tem uma dimensão mútua no processo de ensino e aprendizado no espaço de ação e reflexão.

O autor, ainda realça que o indivíduo é capaz de desenvolver numa relação simbiótica com o contexto social. De maneira intencional e pessoal, necessitamos de outras pessoas para alcançar o objetivo pretendido. Vejamos, o exemplo do surdo em sala de aula, o quanto essa pessoa necessita de outras variáveis para que se tenha uma educação que atenda suas necessidades linguísticas.

Nessa perspectiva, o autor aborda também, o processo civilizador que transcende ao longo da trajetória da humanidade civilizando os costumes, os hábitos, os comportamentos e as atitudes no processo de civilização. E, que o processo civilizador acontecem mudanças em grupos sociais de interdependência, explicita Elias (2001).

Dessa maneira, destacamos outro ponto que o autor esclarece sobre a figuração e/ou configuração, que estão cada vez mais flexíveis. Com isso, a relação do poder amplia a mobilidade entre os homens que se constituem na sociedade, numa relação de interdependência. Nesse aspecto, denotamos que não há uma autonomia de individualismo ao extremo e que o modelo de civilização ao longo da história, no tocante a interdependência, configura-se cada vez mais elaborada, complexa e definida.

Ainda sobre o discurso a respeito de figuração ou configuração, faz uma discussão sobre a interdependência do indivíduo e a sociedade falando sobre as relações de poder que estabelece a exemplo da escola, que temos o professor, o aluno, a gestão e o administrativo. Cada figuração transporta modos que são homogêneos e obviamente situações que fogem do nosso alcance, esclarece Elias (2001). Há algumas atitudes dos professores, que de algum modo pode se relacionar dentro da escola, que aparece nas configurações dialogadas e desejadas pelo grupo. Algo que não deve escapar, senão corre o risco de ficar fora do contexto escolar. Para isso o autor, atribui à relação ao fato da necessidade de pertencimento social e o ser humano tem a relação de dependência coletiva. A diversidade dos grupos minoritários, a exemplo da pessoa surda que até pouco tempo estava escondida dentro de casa. O enclausuramento fazia parte do processo de refutamento.

Na atualidade, há várias mudanças no cenário escolar com movimentos que apoiam a pessoa com deficiência a exercer o direito de cidadão. Embora, saibamos que não é um fato e sim, um processo de inclusão para assistir a pessoa com deficiência.

Neste sentido, incluimos a pessoa com surdez, porém há outros movimentos que acontecem por força da lei, que obriga o aluno com surdez a estar presente em sala com os colegas ouvintes, mesmo enfrentando os problemas do cotidiano que surgem nas escolas inclusivas, por isso, a interdependência, a dinâmica do pertencimento social é considerado tão relevante na relação social, entre os indivíduos.

SEÇÃO III - A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO ESCOLAR: O PASSO A PASSO METODOLÓGICO NO CAMINHO DA PROPOSTA COLABORATIVA

Nesta seção, abordaremos os procedimentos metodológicos inseridos na pesquisa. Com isso, delineamos: pesquisa qualitativa; pesquisa descritiva; cenário real do estudo de caso; abordagem colaborativa, instrumentos utilizados na coleta dos dados; procedimento da coleta de dados; Análises dos dados.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: AS METODOLOGIAS APLICADAS NO CAMPO DO ESTUDO

O estudo realizado partiu do pressuposto de utilizar a proposta qualitativa, com o propósito de entender a relação dinâmica e dialética do sujeito, que acontece no espaço escolar. A pesquisa qualitativa é um processo metodológico que interpreta o objeto em contexto subjetivo, histórico e estrutural, explica Oliveira (2007). E, “A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado” (FLICK, 2009, p.25). Com base nisso, verificamos que há diversas abordagens teóricas e métodos que caracterizam as discussões e práticas das pesquisas. Dialogamos ainda que,

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Baseado nessa lente investigativa, pode ser explorado no campo dos métodos qualitativos, a interação direcionada entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, a fim de conhecer os elementos, que configura a particularidade do sujeito. Com isso, notamos a possibilidade de especificar o aporte teórico, a seleção dos pontos da pesquisa, método detalhado e a interpretação dos dados.

A pesquisa de cunho qualitativo assenta em encaminhamentos técnicos, que o

pesquisador deve possuir na aquisição dos dados, com a intenção de entender o fenômeno através de documento, observação e entrevista, afirma Creswell (2010). E assim, constituir um direcionamento no tocante aos fatos relevantes, aos dados obtidos e aos registros levantados.

Os procedimentos metodológico escolhidos para o nosso estudo foi a pesquisa descritiva, que consiste em descrever o fenômeno, através do método de estudo de caso e a análise documental. Com isso, analisa-se as fases de desenvolvimento, delimitação e sistemático dos dados.

3.2 A PESQUISA DESCRITIVA

Este tipo de pesquisa descritiva propõe investigar informações a respeito dos fenômenos estudados, descrevendo os fatos encontrados pelo pesquisador. Através desse estudo, podemos utilizar, estudo de caso e a análise documental, confirma Triviños (1987). Sendo assim, “estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

3.2.1 Estudo de caso

Com base na pesquisa descritiva, utilizaremos o procedimento metodológico do estudo de caso no sentido de compreender o objeto envolvido nos aspectos históricos, socioculturais e educacionais. O estudo de caso abre um leque de possibilidades de investigação extraída nos documentos históricos, artefatos e entrevistas com os participantes de maneira formal ou informal, destaca Yin (2001).

Diante disso, entendemos que o estudo de caso nos levem a compreensão peculiar das coletas e análise de dados da pesquisa. Podemos entender ainda, que o método é realizado em contexto desafiador, incerto, natural e empírico.

Dessa maneira, o pesquisador necessita realizar um conhecimento prévio do fenômeno estudado, para que haja um respaldo seguro e mútuo na perspectiva de “[...] estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador” (MORIN, 2010b, p. 30). Assim, permite que o pesquisador observe a subjetividade do objeto da pesquisa, considerando os tópicos da relação psicológica, do processo de

conhecimento, da pesquisa e da formação.

A pesquisa sobre as prática pedagógica dos docentes, que lidam com os surdos em sala de aula comum e Atendimento Educacional Especializado foram embasadas no conhecimento acerca da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, direcionamos autores que dialogam no campo do ensino da educação bilíngue, Fernandes (2015; 2012); Gesser (2009; 2012); Guarinello (2007); Karnopp (2015; 2012); Lacerda (2012; 2009; 2006); Lodi (2012; 2006); Lopes (2007); Quadros (20015; 2012; 2011; 2008; 2006; 2004; 1997); Stumpf (2012; 2009; 2007); entre outros.

3.2.2 Análise documental

É sabido, que esta pesquisa envolve técnicas documentais relevantes no campo científico. O manuseio dos documentos requer um tratamento nos procedimentos das informações, como fonte de análise do conteúdo. Para reforçar, dizemos que, “Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2016, p. 45).

Em contexto de divisão documental, entendemos que a documentação deve passar por um processo minucioso, para que o pesquisador extraia as informações pertinentes das fontes, que se apresentam de várias formas. As fontes primárias encontradas em marcas de escritas, documentos de cunho oficial, jornais, entrevistas, contratos, reportagens, já as fontes secundárias que podem ser encontradas através de arquivos, relatórios de pesquisa, entre outras maneiras, afirmam Lakatos e Marconi (2012).

As fontes primárias necessitam de tratamento, com antecedência para torná-las consistentes e fidedignas, enquanto, as fontes secundárias são consideradas registros analisadas em outras situações de fontes de pesquisa, realça Gil (2011).

Com um olhar de cunho científico, apoiaremos a perspectiva do documento de qualquer característica, desde que seja importante no processo investigativo do fenômeno que se pretende coletar e analisar, afirma Gil (2011). Em tom de esclarecimento dos documentos, lembramos que o pesquisador deve estar atualizado, sobre a condição dos arquivos públicos em que são instituídos em base municipal, estadual e nacional, assim como, encontrado em domicílio e instituição, oriundos de documentação particular, esclarecem Lakatos e Marconi (2012).

Com base neste apanhado de informação documental, averiguemos em nosso estudo o

PPP - Projeto Político Pedagógico da escola, no sentido de abstrair as informações referentes às propostas adotadas no tocante a inclusão dos alunos especiais, sobretudo, os alunos surdos. E, também, o plano de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

O PPP pesquisado está na segunda edição em processo de reformulação, porém, bem estruturado de informações sobre identificação da instituição; marco de referência; marco situacional; marco conceitual; marco-operativo; diagnóstico; programação e monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico. Neste PPP, a Educação Especial e a Inclusão das pessoas com deficiência estão imbuídas em processo de ação inclusiva, embora, não esteja especificando o AEE para os alunos surdos.

Vale ressaltar, que o AEE analisado foi referente ao ano de 2016, que tinha a intenção de possibilitar recursos pedagógicos necessários, para que o aluno fosse incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento partindo de suas próprias experiências, como também, tornar-se independente, autônomo nas atividades escolares, vida diárias, que aprendesse a conviver e interagir com seus pares.

Com isso, almeja-se que se prossiga ou se retome as ações e as práticas. Também, observamos se estão de acordo com os objetivos propostos, e ainda, a preocupação de repassar as informações para as pessoas que trabalham e convivem com os alunos surdos.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação, a entrevista com perguntas previamente elaboradas do tipo semi-estruturada/aberta e o diário de campo. Dessa forma, compreende as particularidades reais dos participantes da pesquisa. Uma das maneiras de averiguar as informações, consiste na observação que “É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (LAKATOS e MARCONI, 2012, p.76). Não se trata em só ver e ouvir, e sim em analisar fatos do que se deseja estudar. Em relação a entrevista os autores “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre um determinado assunto ou problema” (LAKATOS e MARCONI, 2012, p.81). Dessa forma, acreditamos que um dos método em destaque é a entrevista, que o entrevistado expõe os pensamentos diante dos assuntos no sentido de tomar as conclusões individuais.

3.2.3 Observação participante

O encaminhamento metodológico do professor pesquisador, assenta-se no procedimento técnico qualitativo da observação participante. Esta técnica tem o propósito de observar os participantes envolvidos na pesquisa, ao mesmo tempo, possibilitar o professor pesquisador ser inserido entre os professores com a finalidade de entender o que acontece no cenário real das investigações. Sendo assim, define-se a observação participante, “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52).

Neste entendimento, pode-se considerar que o professor passa a ter um papel de participante e observador, lançando a proposta acordada com os professores participantes antes de iniciar a pesquisa. Com base nisto, o professor pesquisador apresenta aos participantes o objetivo da pesquisa, mas não a real intenção, para que os dados coletados não sofram alterações.

3.3 CENÁRIO REAL DO ESTUDO DE CASO

A seleção da instituição e dos participantes da pesquisa teve como critério: à escola que tivesse o aluno surdo em sala de aula; o professor de sala de aula comum, que trabalhasse com aluno surdo e o professor de Atendimento Educacional Especializado, que atendesse o surdo na sala de Recurso Multifuncional.

3.3.1 Os participantes da pesquisa

Neste momento, apresentamos aos participantes, o projeto “**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos**”, foi submetido para análise ética (CAAE: 56971416.7.0000.5546) comprovante (056083/2016) no CEP Hospital Universitário de Aracaju / Universidade Federal de Sergipe/ HU-UFS em 14/06/2016, tendo como parecer aprovado no dia 09 de agosto de 2016. Dessa forma, o estudo tem como pesquisador responsável, Anderson Francisco Vitorino, orientado pela professora, Dra. Rita de Cácia Santos Souza, que temos a intenção de garantir ao participante transparência e a lisura no

processo de pesquisa.

Após essa etapa de explanação do projeto, iniciamos a observação da pesquisa, que pudemos contar com o apoio da gestão escolar, formada pela direção, vice-direção e coordenação que se dispuseram a preencher os requisitos documentais no que tange a demanda burocrática, enquanto os professores participantes, tanto de sala de aula comum, como professor de sala de AEE, corroboraram em participar da pesquisa.

Neste momento, apresentamos os nossos participantes da pesquisa com nomes fictícios, atendendo os termos éticos da pesquisa. Os pseudônimos dos participantes foram dados pelo contexto histórico, em homenagem aos primeiros alunos surdos egressos na escola. Assim, os professores terão os nomes deles, seguindo uma ordem de participação das coletas e nas análises dos dados, respectivamente. Os professores de sala de aula comum (Andresa, Leandro, Victória, Evelyn); a professora de Atendimento Educacional Especializado (Emelly).

A professora Andresa, lecionava para uma aluna surda no 3º ano, do Ensino Fundamental I, cuja idade de 10 anos, que apresentava o grau de surdez severo a profundo. A surda fazia uso da fonoterapia.

O professor Leandro, ensinava no 2º ano do Ensino do Fundamental I, a um aluno surdo, idade de 10 anos, que apresentava uma perda auditiva de grau moderado a profundo bilateral que era usuário de AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual (arquivo escolar – 2016).

A professora Victória, lecionava a uma estudante surda com idade de 09 anos, no Ensino Fundamental I, 3º ano. De acordo com os dados cedidos da escola, a aluna não possuía registro de laudo que atestasse o seu grau de surdez.

A professora Evelyn, ensinava a uma aluna surda que tinha idade 10 anos no Ensino do Fundamental I, 4º ano. A aluna apresentava uma perda auditiva de grau moderado a profundo bilateral (arquivo escolar - 2016).

A professora Emilly, trabalhava com todas deficiências na sala de recursos multifuncionais. Especificamente, atendia três dos quatro alunos surdos que estudavam com os professores de sala de aula comum.

3.3.2 A escolha da escola

A escolha do local da pesquisa teve como critério uma escola que trabalhasse com a

proposta da inclusão de alunos surdos. A Escola de Ensino Fundamental fica situada na Rua Santos Dumont, nº 623, no bairro Baixão, zona urbana, CEP: 57305-420 Arapiraca-AL. A referida escola faz parte da rede municipal de ensino e foi autorizada através do Decreto de Criação 773/72 de 22/1972, com registro do Censo Escolar: 27.017.320. O município de Arapiraca é a segunda cidade mais populosa de Alagoas, destaca-se como importante centro comercial da região agreste localizando-se no centro geográfico do estado de Alagoas. A área é de 351km² e uma população de aproximadamente 216.108 habitantes.

A instituição oferece a Educação Infantil de 4 e 5 anos, o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, a Educação Especial Inclusiva e a Educação Integral através do Programa Mais Educação³, funciona nos turnos matutino e vespertino. A Escola conta com a seguinte equipe técnico-pedagógica: Diretora, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e Supervisora. Além, do corpo docente e técnico.

A distribuição dos alunos está organizada da seguinte forma: 398 alunos no turno matutino, sendo, um 1º ano com 34 alunos, um 2º ano com 34 alunos e um terceiro ano com 35 alunos (funcionando no prédio anexo), um 3º ano com 30 alunos, três 4º anos com 118 alunos e quatro 5º anos com 147 alunos. No turno vespertino, há 05 turmas com 270 alunos, sendo que, um 1º ano com 30 alunos (funcionando no anexo), dois 1º ano com 58 alunos, três 2º anos com 81 alunos, três 3º anos com 101 alunos. O total geral é de 668 alunos. Dessa totalidade, há pessoas com deficiência em diversas especificidades na escola, tais quais: Surdez 04; Dawn 05; Intelectual 09; Transtorno 02 e Paralisia Cerebral 03.

O espaço escolar possui a seguinte instalação física: 08 salas de aulas médias e arejadas; 01 biblioteca e/ou sala de leitura; 01 sala de recurso; 01 sala dos professores; 01 laboratório de informática; 01 secretária; não tem área de lazer nem quadra de esporte; 02 pátios cobertos; não tem auditório e não tem cantina; 03 banheiros masculinos, 03 femininos; 01 cozinha, 01 rádio e 01 almoxarifado em setores adaptados.

Como a escola não atende à demanda, o Governo do Estado em parceria com a Secretaria de Educação cedeu um espaço para funcionamento da Educação Infantil, com a seguinte estrutura física em anexo da Escola: 06 salas de aulas; 01 biblioteca e/ou sala de leitura;

³ O Programa Mais Educação que tem como objetivo o sucesso da aprendizagem, funciona no contra turno, atendendo a 100 alunos, principalmente aqueles que apresentam baixo desempenho, oferecendo as Oficinas de Orientação de Estudos e Leitura, Canto Coral, Dança e Karatê. O Programa está regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de Janeiro de 2010. Fonte: dados da escola.

01 sala dos professores; 01 pátio coberto; banheiros 01 masculino, 01 feminino e 01 funcionário; 01 cozinha e 01 almoxarifado.

Em relação ao recursos humanos: além da equipe técnico-pedagógica supracitada, todos os 34 professores têm pós-graduação. Dentre os quais há 01 professora de AEE, 02 professoras de Apoio; 25 funcionários administrativos; 03 cuidadoras, totalizando 62 funcionários.

3.4 ABORDAGEM COLABORATIVA EM PARCERIA NOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A pesquisa qualitativa tem vários encaminhamentos de importância do saber, acerca dos processos que perpassam a prática docente no contexto da surdez. Consideramos a necessidade de utilizar o estudo bilíngue que possa coadunar com este processo educacional. Além disso, estudos de Gesser (2014); Lopes (2007); Lodi (2012) entre outros, têm demonstrado que esta área de conhecimento nos remetem em discussões de práticas, das ações e das formações docentes no âmbito escolar.

Cabe dizer, que a pesquisa qualitativa afina o trato com os participantes, com a intenção de observar a peculiaridade dos envolvidos no estudo sobre a educação bilíngue. Desta feita, analisamos a relevância do pesquisador em contribuir com a proposta interventiva de ação e reflexão, sobre o contexto bilíngue - Libras/Português, voltado para o ensino do aluno surdo.

Assim, acredita que a ação colaborativa entre o pesquisador e o participante, “[...] que se constitui na observação realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação” (IBIAPINA, 2008, p. 89). No mesmo entendimento, corroboramos com a autora, que se propõe etapa colaborativa em que estabelece teoria e prática, ensino e pesquisa, na promoção ao fomento da formação de professores.

A elaboração de estratégias concretiza a mediação de prática escolar, de acordo com a necessidade apontada pelo professor e o pesquisador, numa visão dialética, afirma Ibiapina (2008). Sendo assim,

[...] a prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento profissional interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre com o objetivo de resolver

conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, p. 25)

Em contraponto, a ideia da mediação entre o pesquisador e professor, o que se constitui a colaboração, “[...] é o estabelecimento de vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola” (PIMENTA, 2005, p. 529). No entanto, esclarece que a parceria pode ser possível desde que haja um consenso entre ambos.

A respeito da colaboração, “A habilidade do pesquisador consiste em propor aos professores atividades reflexivas que permitam, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender às necessidades de avanço do conhecimento [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 213).

Para isto, utilizaremos o referencial teórico no tocante à pesquisa de cunho colaborativo, coadunam Alarcão (2011); Capellini (2004); Ferreira (2005); Ibiapina (2008; 2005). A pesquisa colaborativa articula a construção de conhecimento e a formação continuada, por meio de ações e relações, entre instituições. Evidentemente, que a comunidade escolar tem como seu representante, o professor da escola e a universidade pelo professor pesquisador. Dessa maneira, entendemos que,

[...] colaboração em qualquer contexto, seja de pesquisa, formação contínua, ou na sala de aula, significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais mais claros, explicitando-os ao grupo e, dessa maneira, criando possibilidades de questionamentos, expansão e recolocação do que foi posto em negociação. Esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido na academia e na escola (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 33).

Nesse entendimento, a pesquisa colaborativa demonstra a relevância de caminhar na direção dialética da realidade social, historicidade dos fenômenos, prática, contradições e relações com a totalidade. Permite a naturalidade, como mediação básica na construção do conhecimento. Em estudo colaborativo e reflexivo, entendemos que os professores colaboradores em meios aos seus pares, comungam momentos de trocas de conhecimentos na perspectiva de dialogarem, sobre as práticas docentes em espaço escolar organizado e planejado. Sobre esse aspecto, afirma “Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (ALARCÃO, 2011, p. 48-49).

Diante da circunstância apresentada, observamos a necessidade de reflexão-crítica sobre

as práticas do professor da sala de aula comum e do professor da sala de AEE, envolvendo métodos de ensino e ações colaborativas de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos no ambiente escolar.

3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DOS DADOS

Neste momento, os instrumentos da pesquisa têm como suporte de garimpo para a coleta a entrevista semiestruturada (objetiva e subjetiva); observação mais fichamento e diário de campo. Destacamos ainda, que tomemos o cuidado de utilizar o gravador nas entrevistas e filmar as observações dos professores participantes nos seus respectivos cenários de atuação, a fim de que não perdesse nenhum tipo de informações dos atores envolvidos na pesquisas.

3.6 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Salientamos, que a pesquisa na escola teve início no dia 26 de agosto e término no dia 23 de setembro de 2016. Delineamos o estudo em 05 (cinco) etapas, que foram executadas semanalmente no campo de atuação dos atores envolvidos. Ao iniciar a 1ª etapa da pesquisa, fomos informados pela direção que a instituição de ensino, inclusive, o anexo escolar, estaria entrando em reforma geral, a partir do dia 03 de outubro do corrente ano, com o prazo de entrega até 04 meses.

Disse ainda, que os professores e estudantes não seriam remanejados para outra escola, por não haver espaço físico destinado a essa situação. Com base na aprovação do projeto na Plataforma Brasil designada para esta escola, porque atendeu ao perfil das investigações, bem como nas informações adquiridas pela direção, tivemos que adiantar o cronograma da nossa pesquisa, a fim de não queimar as etapas, nem tão pouco comprometer a realização das coletas dos dados.

3.6.1 O garimpar da coleta de dados

Para melhor compreensão dos procedimentos das coletas, destacamos as etapas a seguir:

A 1ª etapa – Neste momento foi realizado o primeiro contato com a gestão escolar, os

professores de sala de aula comum e sala de Atendimento Educacional Especializado com a intenção de explicar o objetivo da pesquisa. Apresentação do TCLE teve a finalidade de garantir a espontaneidade, a transparência da pesquisa, o padrão ético, o científico e a segurança dos participantes, inclusive, todos participantes leram e assinaram o termo antes da realização da pesquisa, sustentam Hossne (1999); Cozby (2003). Negociamos um agendamento de dia e horário com os professores participantes. A execução de entrevistas, que caracteriza o princípio elementar da pesquisa de natureza qualitativa, ao passo que possibilite a interação no cenário entre o fenômeno e os atores da pesquisa. Por essa vertente argumentativa, recomendam, Creswell (2010); Denzin e Lincoln (2006); Triviños (2008); Vieira e Zouain (2005).

Nesta etapa da pesquisa, solicitamos da gestão escolar, fontes documentais para conhecer a dinâmica da escola diante dos dados. Dessa forma, podem ser consideradas fontes primárias aquelas que não são avaliadas previamente, tais como: documentos oficiais, legislações, projeto político pedagógico, cartas e correspondências, artigos de jornais, discursos, contratos, gravações, e fotografias, enquanto que as fontes secundárias são interpretações das fontes primárias tais quais: fontes históricas, filmes e vídeos, livros manuais, comentários, artigos de revisão, entre outras fontes, afirmam Gil (2011); Lakatos e Marconi (2012).

Sendo assim, estaremos investigando o documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o plano do Atendimento Educacional Especializado geral e específico aos alunos surdos. Essas documentações foram impressas e cedidas ao pesquisador, a fim de análise na construção da pesquisa.

Na 2ª etapa – realizamos a entrevista de natureza semiestruturada, com professor de sala de aula comum e professor da sala do AEE, individualmente, no campo de atuação e práticas utilizadas em sala. "à entrevista semiestruturada [...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

Realizamos as entrevistas em dias diferentes, devido à disponibilidade dos participantes. Nestes momentos, o professor de sala foi substituído por um estagiário de instituição de ensino superior e/ou cuidadora da escola para assumir a aula, enquanto, o entrevistado retornasse da entrevista. Desta forma, combinamos com os participantes que as coletas seriam registradas através de gravação de áudio e que seria considerada apenas o áudio de registro transcrito nas

análises dos dados. Dessa forma, a gravação torna a entrevista transparente, esclarecem Beaud; Weber (2007).

Já nesta 3ª etapa – foi iniciada a observação, individualmente. Sabemos que pode ser um momento que o pesquisador utiliza de artimanhas para se aproximar do pesquisado. “[...] representa uma das mais importantes estratégias para obtenção de dados na investigação científica” (GIL, 2011, p. 71). Esse procedimento pode possibilitar um momento de envolvimento com os objetos de estudo. As observações registradas em diário de campo, através de vídeo e gravação, podem ser incorporadas às práticas educativas de manipulação de imagem e som, sustentam Mauad (2004); Kenski (2003); Flores (2004).

Dessa maneira, os pontos norteadores elencados previamente, podem ser captados no objeto de estudo através dos objetivos da aula, estratégias utilizadas, práticas pedagógicas, tarefas efetuadas e reações dos alunos surdos às atividades educativas.

Diante disso, faz-se necessário realizar a observação do professor de sala de aula comum no seu campo de atuação. A mesma aconteceu no período de duas semanas, sendo uma hora por professor, devido à demanda de surdos que se dividia nos dois horários. Enquanto, a observação do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado, aconteceu em dois dias, nos dois turnos com alunos surdos que eram retirados da sala de aula comum, para o atendimento agendado com duração estimada de uma hora. Observa-se que em alguns momentos, o atendimento acontecia individual e outros em dupla, também não acontecia em contra turno como rege a proposta do AEE.

Nesta 4ª etapa – foram convidados os participantes da pesquisa para definir as estratégias e ações que seriam desenvolvidas, diante das dificuldades expostas por eles. Neste processo, o pesquisador insere-se no papel de observador participante. Após isso, ele planejou fase de intervenção e colaboração, e ainda, organizou um cronograma com metas a serem efetivadas. Sentamos com a gestão escolar e os professores envolvidos na pesquisa em dois momentos.

No primeiro momento aconteceu de maneira coletiva em tom de diálogo, que abordamos temas relacionado a inclusão da pessoa com deficiência, de modo mais específico a pessoa surda, através de debate, leitura dinâmica de artigos e estudo dirigido de textos. Com base nisto, os professores expuseram seus pontos de vistas em relação a vivência com surdos no ambiente escolar. A parti daí, traçamos ações e metas de práticas pedagógicas para serem aplicadas na 5ª em caráter de colaboração e capacitação docente. Segundo momento, dialogamos sobre o

cronograma que iríamos adotar para colocá-las, haja vista as dificuldades que os professores tinham em participar da capacitação em horário que não fosse o de costume. Logo após, ficou acordado que o professor pesquisador iria contribuir com as ações reflexivas nos dois turnos de aula, com o intuito de atender a demanda dos professores participantes.

Na 5ª etapa e última - foi o momento mais esperado do professor pesquisador porque estava na incumbência de ensinar práticas pedagógicas voltadas para os alunos surdos, e ao mesmo tempo os professores participantes estavam na ansiedade de aprender para aplicar aos seus alunos surdos. Para tal, o professor pesquisador contribuiu com uma ação interventiva e dialética, através de conferência e oficinas de práticas bilíngues com os professores numa socialização entre saberes, reflexão, formação acadêmica e profissional. Nessa relação mútua, possivelmente pode ser “realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (IBIAPINA, 2008, p. 31)

Nesse cenário sobre formação e reflexão do saber do professor, amplia o nosso comentário sobre a perspectiva de ações reflexivas em momento de formação e prática profissional, especificam Canário (2006); Claxton (2005); Libâneo (2004); Nóvoa (1995); Tardif (2002). Com base neste momento reflexivo nos remete que:

Uma característica determinante dessa modalidade de pesquisa é o fato de os objetivos podem ser remanejados segundo o andamento de cada fase, marcada pelas reuniões periódicas do grupo participante. A pesquisa colaborativa é o processo de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação e é essencial a valorização do saber e do saber fazer do professor, tomado como coautor das atividades (CAPPELINI, 2004, p. 105).

Diante disso, vimos a importância em colaborar, oferecendo conferência e capacitação profissional envolvendo a comunidade escolar. Assim, planejamos e dividimos em fases, a seguir.

A primeira fase, foi realizada uma conferência com toda comunidade escolar (gestão, administrativo, professores e os pais dos alunos surdos) na sala de aula.

Na segunda fase, o professor pesquisador ministrou uma oficina de práticas da pedagogia surda. Essas foram ensinadas somente para os professores participantes da pesquisa que tivesse surdo na sua sala de aula.

Na terceira fase, os professores participantes deram uma micro aula baseada na pedagogia surda, para os demais participantes e os alunos surdos.

Baseado neste contexto, destinamos um tópico, especificamente das ações na 5ª seção. Essas fases da 5ª etapa foram desenvolvidas no período de 20 a 23 de setembro de 2016, e chamamos de *I semana de práticas metodológicas da educação bilíngue para surdos*. Na ocasião prestamos homenagem antecipada ao dia nacional do surdo.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

No aspecto da análise de dados, entendemos que a mensagem é o ponto de partida para analisar os dados coletados na pesquisa qualitativa, que seja de ordem verbal (oral ou escrita) e não verbal (gestos, sinais, imagens, figuras, documentos, áudios, filmagens), entre outras, explica Varlotta (2002). Notoriamente, que há um sentido a ser expresso e não pode ser considerado um ato isolado sem significância.

Diante disso, consideramos que a análise de conteúdo possa nos mostrar técnicas no tratamento dos dados, que maximizem previamente coleta através das observações, entrevistas, documentos, imagens, entre outros instrumentos. Nessa linha de argumentação, os autores Bardin (2016); Gil (2011); Minayo (2016) sustentam os conhecimentos de análise do conteúdo.

O estudo da análise, pode permitir a revelação de situações através do diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, a fim de responder o conteúdo do objeto analisado, frisa Bardin (2016). Ainda, para o autor, a análise do conteúdo perpassa por três etapas, que não segue, uma ordem de análise. Desta maneira, podemos elencar, a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos; a inferência e a interpretação, afirma Bardin (2016).

Iniciando o contexto da pré-análise, “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidas à análise, a formulação da hipótese, o objeto e a elaboração de indicador que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 95).

Posteriormente, a fase da pré-análise, assume a segunda etapa, que está vinculada a exploração do material através de classificação, que deve atingir um nível de compreensão extraída do texto, destacado na pré-análise. Nessa fase exploratória, realiza três momentos pontuais da pesquisa,

A categorização que consiste no processo de redução do texto às palavras e expressões significativas [...]. A análise temática tradicional trabalha essa fase primeiro, recontando o texto em unidade de registro que podem se constituir de palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos indicados como relevantes na pré-análise. Em segundo lugar, o pesquisador escolhe as regras de contagem, uma vez que tradicionalmente a compreensão é construída por

meio de codificações e índices. Em terceiro lugar, ele realiza a classificação e agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação dos temas. (MINAYO, 2016, p. 317-318).

Na visão das autoras, podemos perceber que *a categorização, a codificação e a categoria* são chaves imprescindíveis nos aspectos de análise do conteúdo dos dados coletados. Enquanto, na terceira etapa, utilizaremos como procedimento da análise o critério da interpretação no sentido de refinar os resultados adquiridos no texto. Com base nesse foco da leitura qualitativa das coletas, pretendemos explorar a tentativa de extração dos significados dos dados. A partir disso, entendemos que os significados podem surgir da perspicácia do pesquisador no tocante a interpretação, os dados vinculados com as coletas e as teorias, assentam Bardin (2016); Creswell (2010). O termo interpretação utilizado pelas autoras, ganha outra nomenclatura, destaca Gil (2011) em que o autor denomina de conclusão e verificação.

Dessa maneira, delineamos a pré-análise dos dados da pesquisa, analisando o planejamento anual e o plano de aula do professor. A investigação concedida a essa pesquisa, nos remete a analisar os dados captados no campo da observação, derivada da entrevista, conversa formal e informal e discurso retirado no período da observação do participante, que vincula a mediação entre a triangulação de coletas dos dados e das diversas fontes, confirma Minayo (2016). A dinâmica da triangulação tem o foco de conversão dos dados, extraídos com a intenção de tornar as informações verídicas.

Ainda com base nesse tópico sobre a pré-análise, esclarecemos que as leituras diversificadas emergem devido à necessidade de aprofundamento na temática. Isso, torna um contexto de clareza e organização do material das coletas dos dados. A fase das leituras geram possíveis categorias, que fomentam um plano de análise e possa traçar os objetivos da pesquisa. Em seguida, partimos do pressuposto da exploração dos dados, através de leituras massivas e exaustivas. Para isso, deve subsidiar a análise tomando como base as categorias e subcategorias, com a finalidade de desvendar e maximizar os objetivos da pesquisa. Assim sendo, os dados agrupam-se formando diversas categorias, que sustenta a exploração e interpretação dos dados.

A partir disso, descreveremos as práticas pedagógicas e as ações promovidas pelo professor da sala de aula comum, para ensinar o aluno surdo em contexto bilíngue, como também, analisaremos as práticas de ensino e os procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelo professor de AEE. Desse modo, utilizaremos na seção seguinte a análise dos dados através da categorização apresentada.

SEÇÃO IV - AS INTERFACES DE ENSINO DOS PROFESSORES DE SALA DE COMUM E SALA DE AEE

A seguir, apresentaremos os achados capturados da pesquisa, que julgamos oportuno descrever de forma sucinta, o perfil dos participantes. Dando ênfase no estudo, a fim de mostrar a visibilidade aos aspectos da discussão, diante dos processos práticos pedagógicos, interativos entre os profissionais docentes e o pesquisador.

4.1 O CAMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COMUM EM CONTEXTO BILÍNGUE

Para melhor demonstrar o posicionamento das análises dos dados, dividimos em categorias e subcategorias, relevantes aos dados capturados, sustentam Bardin (2016); Minayo (2016). Dessa maneira, abordaremos em dois blocos: o primeiro bloco, iniciamos com a categoria profissional, sequenciada dos participantes, sendo que, apresentaremos no primeiro momento os professores participantes de sala de aula comum, em seguida, a participante da sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado. No segundo bloco, apresentamos os relatos dos professores que trabalham em sala de aula comum. Desse modo específico, possamos coadunar ou discordar dos diversos pontos de vista dos participantes da pesquisa.

4.1.1 Caracterização profissional dos participantes da pesquisa

Neste **primeiro bloco**, conheceremos um pouco de cada um participante, no contexto escolar que está inserido. Com isso, informamos que *a professora Andresa*, tinha 49 anos é formada em pedagogia. Trabalhava na escola há 30 anos. A docente estava em processo de aposentadoria. Apesar de ter pouca fluência na Libras - Língua brasileira de sinais, trabalhou com alunos surdos durante três anos seguidos em sala de aula comum, logo após passou um período de dois anos sem trabalhar com essa demanda, retomando as atividades com alunos surdos no ano de 2015, até o ano vigente, participou de dois cursos de Libras em outras instituições. Durante a pesquisa, observamos que professora lecionava numa sala de aula do Ensino Fundamental I, 3º ano, no turno matutino, entre o período de 07:30 às 11:30, de segundas às sextas feiras. A sala de aula da professora tinha um condicionador de ar, que arejava a sala e

possuía uma dimensão considerada pequena para comportar em média 35 alunos.

Especificamente, a sala de aula da professora Andresa estava lotada de alunos, que sentavam em cadeiras enfileiradas, atrapalhando a visão dos alunos surdos ao ponto de não acompanharem o que a professora escrevia e falava na sala.

O professor Leandro, tinha 52 anos, formado em pedagogia. Trabalhava na escola há 30 anos. Sabe um pouco Libras. Ensinou no Ensino do Fundamental I, 2º ano. Ensinou aluno surdo pela primeira vez. Participou de formação em relação ao curso de Libras em instituição de ensino. Observamos durante a pesquisa, que o professor lecionava numa sala de aula no turno vespertino, nos horários das 13:30 às 17:30, de segundas às sextas feiras. A sala de aula do professor era ampla, entretanto, as condições climáticas da região deixava a sala super aquecida. A sala comportava em torno de 30 alunos.

Na sala do professor Leandro, os alunos sentavam em dupla nas carteiras enfileiradas, de modo que os alunos não dessem as costas para os outros.

A professora Victória, tinha 28 anos, formada em pedagogia. Trabalhava na escola há 09 anos. Tinha um grau de fluência em Libras regular. Lecionava no Ensino Fundamental I, 1º ano. Participou da formação em relação ao curso de Libras por outra instituição. Teve experiência de trabalhar com alunos surdos em outra escola, porém nesta instituição foi a primeira vez. Victória, lecionava no turno vespertino, cujos horários das 13:30 às 17:30, de segundas às sextas feiras. A sala de aula da professora era de dimensões estreitas, tanto em largura, como comprimento, entretanto, possuía condicionador de ar para amenizar o calor que fazia na sala de aula. A sala comportava em torno de 20 alunos. Havia mais de 25 alunos sentados em duplas em carteiras enfileiradas, bem próximo ao quadro do professor.

A professora Evelly, tinha 33 anos, formada em pedagogia, cuja modalidade EaD - Educação a Distância, pela Instituição particular. Na ocasião, estudou Libras na matriz curricular ofertada, virtualmente. Trabalhava na escola na condição de professora contratada há pouco mais de 2 anos. Sabia um pouco Libras. Ensinava no Ensino do Fundamental I, 4º ano. Não tinha experiência de trabalhar com alunos surdos, sendo sua primeira vez. Evelly, ensinava no turno vespertino, cujos horários das 13:30 às 17:30, de segundas às sextas feiras. A sala de aula da professora comportava em torno de 30 alunos, que tinha dimensão ampla e arejada. Havia em média de 25 alunos sentados, individualmente, em carteiras uma atrás da outra.

4.1.2 Relatos dos professores sobre as práticas pedagógicas

No **segundo bloco**, conforme anunciamos, destacamos os relatos das experiências pedagógicas dos professores, que diz respeito às suas práticas executadas em sala de aula comum. Evidentemente, que se faz necessário para abordar práticas pedagógicas em sala de aula. Verifica-se, também a metodologia que atenda a demanda dos alunos, de acordo com sua especificidade. De modo, que não favoreça determinado público e ao mesmo tempo não dimensione a capacidade e utilidade do aluno surdo em sala de aula.

Dessa maneira, procuramos entender como se dá a relação dos professores de sala de aula comum, diante da comunicação com os alunos surdos em processo de educação bilíngue. Analisamos os fragmentos:

Relato 01

[**Professora Andresa**] Acho de forma natural. Oralizando, falo fazendo o gesto de Libras, até porque eu tenho que mostrar para os colegas [alunos ouvintes] dela como é que eu estou (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[**Professor Leandro**] Através de gestos, do próprio alfabeto, algumas letras que eu sei. Na leitura labial. Ele presta muita atenção na leitura labial. Ele escuta um pouquinho e dar para fazer alguma coisa (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[**Professora Victória**] Às vezes gestos, às vezes mímicas por parte da aluna surda. Eu tenho que fazer sinais, mas ela não entende nenhum sinal (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[**Professora Evely**] Eu falo oralizando com ela (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

Diante desses relatos, podemos entender como aconteceu a comunicação entre os professores com os alunos surdos em sala de aula comum. O professor Leandro e a professora Evely, utilizaram a oralização, como meio fundamental para se comunicar com os alunos surdos. Isto, faz lembrar como os surdos eram educados na época da abordagem oralista, que prevalecia soberana, no fim do século XIX e início do século XX, sobre os aspectos da instrução que os surdos recebiam em instituições de ensino. Mas, o que puderam comprovar é a insatisfação da comunidade surda, em não conseguir os resultados satisfatórios no âmbito da alfabetização. E, não aceitação da língua natural da pessoa surda, como meio de instrução, que pudessem expressar os sentimentos, as angústias e os anseios. Cabe nisto, a insistência de

tornar-se um surdo falante, implica-se em momentos de privação sentimental, a exemplo, da dor, privação, opressão, anseio, angústia e discriminação. Uma herança das lembranças e traumas vivenciados por surdos, em épocas que a língua de sinais foi proibida, argumenta Gesser (2014).

Em outro discurso de maneira contraditória, afirma a rejeição pela prática da oralização, que se dá pelos surdos politizados e militantes que defendem a disseminação da Libras. Obviamente, o surdo não prioriza a fala oralizada da Língua Portuguesa, atesta Perlin (2004).

Neste contexto, a falta da compreensão da língua de sinais de não ser respeitada, como língua de comunicação, pode ocasionar déficits cognitivos, legitimar a manutenção do fracasso escolar e provocar dificuldades no relacionamento familiar, explica Sá (1999). Dessa forma, não poderíamos deixar de fazer uma relação com o passado. Até porque, ficou evidente nas falas dos docentes, que a prática oralista persiste em pleno século XXI.

Já as professoras Andresa e Victória, utilizaram além do oralismo, outros elementos visuais, tais como: gestos, mímicas e sinais para se comunicarem com os alunos surdos. Isto implica lembrar, sobre outra abordagem educacional bastante marcante no contexto da educação dos surdos. A abordagem da Comunicação Total, que surgiu na década dos anos 60, nos revela a possibilidade da comunicação dos surdos, através dos sinais emergente e/ou caseiros, agregados com o treinamento da fala. Esse método tinha a intenção de valorizar a comunicação do surdo, através da fala, e também, da língua de sinais, considerando o aspecto histórico e social.

É sabido, que com esses instrumentos linguísticos de ensinar os surdos através de códigos manuais, agregado a língua oral, levariam os surdos a serem alfabetizados. A abordagem da comunicação total no tocante às questões teóricas, tiveram como objetivo em potencializar as interações sociais, como meio de atender as potencialidades nas áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos surdos, embora não tivessem fins paternalista em afirmar que, “A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas” (CICCONE, 1996, p.6-8).

Dessa forma, finalizamos essa abordagem educacional, informando que a língua de sinais não estar sendo adquirida, como língua natural do surdo, podendo causar perdas nos aspectos sócio afetivos, cognitivos, linguísticos, aprendizagem e construção do conhecimento. Entendem-se, como a língua natural dos surdos, uma língua de sinais oriunda do berço cultural marcado por lutas e conquistas linguísticas do povo surdo, esclarece Gesser

(2014).

Baseado ainda, sobre os aspectos da comunicação, pode-se observar como os alunos surdos participam das aulas diante das metodologias aplicadas pelos professores no ambiente de ensino.

Relato 02

[Professora Andresa] Participa das aulas (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professor Leandro] Participa da aula mesmo, precisa ver ele (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Victória] Ela usa a boca para gesticular. Faço alguns sinais. (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Evely] Oralizando! fica muito difícil para ela, porque tem muitos alunos. Ensiná-la é muito difícil porque eu não posso sentar, parar e ficar com ela (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

Com base nos relatos, observa-se que os alunos surdos participava das aulas, mesmo com a presença dos elementos de oralização, gesticulação, mímica, entre outras formas. Embora, os professores relatem que os alunos participava em sala de aula, mesmo que fosse oralizando, gesticulando ou através de mímicas, podemos verificar que não é o modelo ideal de aprendizagem.

Nas falas dos professores pode-se pontuar como eles se esforçam na sala para dar suas aulas, no ambiente de aprendizagem em que prevalece a língua majoritária, neste caso, a Língua Portuguesa. Nota-se o desespero de alguns professores, acreditando que ensinar o aluno surdo é sentar ao lado do mesmo, como se isso fosse resolver a comunicação. Observa-se ainda nas falas recontes, que a participação desse aluno envolve o simples fato de estar presente na sala e que a relação entre professor e alunos ameniza através do ato de oralizar e gesticular.

Observamos que as participações dos alunos surdos em sala de aula, transcorreram em momentos de inquietação no horário de aula. É bastante compreensível, perceber o aluno surdo tendo dificuldade de acompanhar o ritmo da aula. Neste sentido, destacamos alguns pontos comuns verificados:

- A todo instante, o surdo tentou adivinhar o que o professor estava querendo explicar na sala através da leitura labial. E, o aluno surdo esforça-se para se comunicar utilizando a oralização para se fazer entendido;
- Os professores explicavam e escreviam comumente no quadro, virando as costas para

os surdos, que não entendiam nada, porque são metodologias tipicamente oralistas;

- Os professores quando passava alguma informação na aula, oralizavam muito próximo do surdo, com tom de voz alta, talvez, por conta do barulho dos alunos ouvintes em sala, desatenção, desconhecimento e falta de informação;
- Os alunos surdos sentavam nas primeiras filas, em frente ou com as costas para a parede, o que implica na falta de cuidado humano. A rotina de sentar na frente, possivelmente, acontece porque o campo visual periférico do surdo, ajuda a perceber tudo que está em volta da sala, mas com isso, pode renegar a independência do surdo, de ter que escolher onde gostaria de sentar;
- A gesticulação exagerada dos professores na transmissão de algumas informações da aula, como se o surdo através disso fosse entender;
- Avisos e/ou recados oralizados por professores, deixando os surdos sem essas informações;

Essas são as atitudes que os professores usam na sala de aula comum com alunos surdos e ouvintes na mesma sala. Posturas, comumente apresentadas, que nos remetem às práticas voltadas para os alunos ouvintes. E, que excluem, a possibilidade do surdo ser ensinado na própria língua.

A partir disso, verifica-se como os alunos surdos estão sendo alfabetizados. Dessa maneira levamos em consideração o grau de surdez, a fluência na Libras, o desenvolvimento na escrita e leitura, respectivamente.

Relato 03

[Professora Andresa] Ela usa um aparelho, mas a família não bota. Ela tem perda total (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professor Leandro] A mãe falou que ele tem um ouvido zerado e o outro ouvi bem pouquinho (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Victória] A aluna não possui registro de laudo que ateste o grau de surdez (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Evely] Não sei informar (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

De acordo com a lei brasileira, a surdez do ponto de vista clínico, assenta-se em número de decibéis, observado no artigo 2º, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e

o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Dessa forma, considera a pessoa surda, aquela que possui indícios de perda auditiva e convive através de recursos visuais, como meio de expressão cultural adquirida pela Libras - Língua brasileira de sinais.

Nesse sentido, o parágrafo único da lei classifica, “a deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2000, p.1). E ainda, de acordo com o quadro explicativo de (NORTHERN e DOWNS, 1984):

Quadro 02 - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Northern e Downs (1984)

Classificação	Medida Encontrada	Características
NORMAL	Até 25 dB	—
LEVE	26 a 40 dB	Não percebe os fonemas da mesma forma, altera a compreensão das palavras, voz fraca.
MODERADA	41 a 70 dB	Tem atraso na linguagem e alteração articulatória.
SEVERA	71 a 90 dB	A compreensão verbal acontece associada a grande aptidão visual.
PROFUNDA	Acima de 90dB	Não percebe a voz humana. Facilidade nas pistas visuais.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base em NORTHERN, J. L.; DOWNS, M.P. 1984. p. 89.

Com isso, analisamos os fragmentos das professoras, que nos revelam acanhadamente, sobre a característica do grau de surdez, que o aluno de sala de aula se encontra. Desse modo, analisa-se a percepção auditiva que transcorre a classificação da surdez em normal, leve, moderado, severo e profundo, a depender do grau de contagem (dB). Diante desses dados, ajuda-nos entender o quanto é importante que o docente conheça o seu aluno surdo, para que maximize no momento da elaboração do seu planejamento de aula, já que, esta prática deve remeter às características específicas do aluno. E, que não cometa incoerência básica no tocante às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Sobre isso, vejamos as falas dos professores:

Relato 04

[**Professora Andresa**] Ela sabe língua de sinais (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[**Professor Leandro**] Acho que não, ele não usa. Seria importante que ele [surdo] fizesse um curso de Libras (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Victória] – Ela não tem conhecimento de sinais. Existe uma resistência por parte dela em aprender os sinais, não sei se vergonha. Ela tem resistência em fazer os sinais (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Evelly] Ela não sabe tudo de Libras (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

Baseados nos fragmentos, analisamos que as alunas das professoras Andresa e Evelly, sabem um pouco Libras, no entanto, as professoras não possuem fluência em Libras para mediar um diálogo com as alunas surdas. Assim, acreditamos que a aprendizagem das alunas surdas sejam prejudicados. Já o professor Leandro e o aluno surdo não sabem Libras. O professor sugere o aluno surdo e a família aprenda língua de sinais, porque o mesmo perde a audição a cada dia.

A professora Victória, informou que a aluna não se sente motivada para aprender os sinais na aula. A mesma comentou que a aluna falta muito as aulas, quando vem para a aula não quer participar. Em observação, pudemos entender o que está acontecendo. A professora tenta fazer alguns sinais, mas a aluna surda só repete aqueles sinais. A docente traz para sala poucos recursos visuais, utiliza sinais soltos, sem contextualização. Não dramatiza a aula, explica como se a aluna já soubesse. Então, sem dinamismo na aula a surda acaba se dispersando o tempo todo.

Nesse campo conflitante, de quem sabe ou não língua de sinais, é notório que haja uma discussão sobre qual língua deve atribuir aos alunos surdos. É uma luta diária na relação de poder. Mas isso, acontece porque numa relação envolve uma comunicação através da intersubjetividade entre pessoas com diferentes culturas no convivendo no mesmo espaço. Sobre isso, destaca-se que,

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1984, p. 392).

Nessa arena de encontro e desencontro linguístico, quem acaba perdendo é a língua menos privilegiada, a Libras. Isso implica, a contradição do surdo ser uma pessoa bilíngue no

processo de aquisição de duas línguas. Ao adentrar no contexto entre duas línguas, gostaríamos de fazer alusão ao Bilinguismo. Nos finais da década de 70, surgiu a abordagem do Bilinguismo. Aqui vamos nos reportar somente ao processo de aquisição de duas línguas, a língua de sinais do Brasil e a Língua Portuguesa. Assim, orienta-se que o processo de aquisição da primeira língua para crianças surdas aconteça o mais precoce possível, para então servir de base na aquisição de outra língua, confirmam Lacerda e Mantelatto (2000).

Baseado nisto, acredita-se que o surdo bilíngue utiliza duas línguas. A pessoa surda considera a língua de sinais, como primeira língua, enquanto que a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita, sustenta Vieira (2011).

Sendo assim, o surdo terá um desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e educacional. Diante disso, permite entender que abordagem do bilinguismo possibilita o surdo uma metodologia adequada no âmbito educacional.

Sobre isso, os surdos podem ter direito assegurado no Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, no capítulo VI, artigo 22, que determina uma organização a respeito da escola. "I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" Brasil (2005).

Assim, verificaremos como está acontecendo o processo de letramento:

Relato 05

[Escrita da surda] A escrita dela é cópia. É difícil na escrita.

[Leitura da surda] Somente de imagens e Leitura labial (**professora Andresa/Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Escrita do surdo] Precisa ver! Ele está na sala até respondendo no livro da colega, porque ele não tem livro. Aí coloquei junto com a coleguinha. Ele está com o lápis dela respondendo.

[Leitura do surdo] Falando mesmo. Ele está bem. Ele foi o primeiro a fazer a conta (**professor Leandro/Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Escrita da surda] Ela não sabe escrever;

[Leitura da surda] - Ela não saber ler. Faço a leitura com todos os alunos e vou fazendo os sinais (**professora Victória/Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Escrita da surda] Ela não sabe escrever;

[Leitura da surda] Ela não saber ler (**professora Evely/Entrevista semiestruturada - 2016**).

Analizamos os fragmentos dos professores em relação a escrita e as leituras dos alunos surdos, acontecem através da oralidade e o simples fato de copiar no caderno, extraindo do quadro branco e do livro emprestado pelo colega. E com isso, mostra que o aluno surdo não sabe escrever e ler na Língua Portuguesa.

Para as professoras, os alunos apesar de não saberem escrever e ler, reproduzem as cópias nos cadernos, com a caligrafia razoável. Os professores falam também, que com exceção da prática de copiar, os alunos não conseguem desenvolver a escrita, muito menos a leitura na sala. Isto implica, que os surdos estão na sala somente para reproduzirem a escrita do professor copiada no quadro e do livro.

Em entrevista com a gestão escolar e os professores, notamos a preocupação deles em relação as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula com alunos surdos. Explica, ainda que há cursos de capacitação para debater temas da educação especial, mas sugerem que aconteçam, continuamente.

Dessa maneira, entendemos também, que todos são responsáveis pelo desenvolvimento educacional do aluno surdo, que este depende de práticas metodológicas para atender sua especificidade. Então, sugere-se que na própria escola, os professores montem grupos de estudos para discutir vivências e experiências que ocorrem em sala de aula com alunos inclusos. Neste sentido, orienta-se que promovam trocas de ideias que possibilitem ações metodológicas construídas coletivamente.

Por essas razões, acreditamos que as práticas discursivas dos alunos surdos são estigmatizadas pelos professores. Observa-se que os surdos não conseguem acompanhar as aulas que envolve a Língua Portuguesa. Desse jeito, notamos um agravante dos alunos surdos estarem inseridos em sala de aula comum, que faz uso da oralização, da datilologia e do mecanismo da leitura lábil, sem a contextualização do conteúdo para a produção escrita. A partir desse princípio, interpretamos que a relação do surdo com texto escrito, não se adequa ao sentido de interação e a construção do contexto, esclarece Lodi (2013). Com isto, denotamos o embate entre os professores e alunos surdos nos aspectos das interfaces pedagógicas e contextos descontextualizados, afirma Fernandes (2011).

Com isso, relataremos as experiências dos professores sobre o aspecto da alfabetização.

Relato 06

[Professora Andresa] Ela está em processo (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professor Leandro] Ele está em processo de alfabetização. Eu vejo que ele se interessa para aprender, assim como os outros [alunos ouvintes]. Vejo que ele se interessa. Quando ele chegou quase não falava, era calado. A língua dele era mais enrolada (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Victória] Ela está em processo de alfabetização. Não tem resistência a aprendizagem. Acompanha com a dificuldade dela, mas ela acompanha. Eu não considero bom o rendimento, mas dentro da limitação. A cópia da atividade, ela acompanha o livro didático, as atividades do livro ela abre e coloca na página certa (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Evely] Ela copia tudo do quadro. Ela não sabe nada do Português. Não avança, não tem como avançar, vai avançar com uma palavra, uma sílaba, isso não é avanço! Eu não posso dar o mesmo nível que aqueles alunos [ouvintes] que ela não vai acompanhar. Ela não vai fazer nada (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

Baseado nos depoimentos dos professores Andresa, Leandro e Victória, Constatamos que os alunos estão em processo de alfabetização, que apesar disso, os discentes realizam a prática da reprodução escrita copiada no quadro. A professora Evely, informou que o simples fato de copiar, não quer dizer que o aluno esteja em processo de alfabetização. A partir disso, observamos que o professor tem um papel fundamental nesse processo de ensino, “considera que a função do professor, nessa fase, é formar hábitos, atitudes e desenvolver as habilidades essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita, sustenta, (GARCIA, 2001, p. 52).

Nisto, percebe-se que os professores participantes sabem que o processo de alfabetização em relação aos seus alunos surdos não é ideal. E, que isso os prejudica no desenvolvimento pessoal, acadêmico, social e intelectual.

Neste sentido alguns paradigmas precisam ser (des)contruídos, a começar pela maneira como o professor organiza as carteiras na sala de aula. Desta maneira, recomenda-se fazer círculos para que haja socialização entre aluno e professor de modo que todos participem. Outra sugestão, é que o professor traga métodos visuais para sala de aula, fazendo com que os alunos surdos se mobilizem a participar das aulas, mesmo através de gestos, mímicas, apontamentos e dramatizações, caso não saiba Libras.

É sabido, que o conflito entre as duas línguas pode acarretar um impacto negativo no planejamento metodológico e didático. Neste sentido, visualizamos a importância da prática pedagógica com características visuais, que orienta os fundamentos de ensino e aprendizagem, destacam Lacerda; Santos; Caetano (2013). Os autores sustentam que, os surdos não são privilegiados de interlocutores da língua de sinais. No nosso ponto de vista, a falta de

planejamentos pedagógicos com recursos visuais; a falta e/ou pouco momentos de trocas de experiências e falta de debates pertinentes ao tema. A não utilização dessas práticas compromete o desempenho do professor em sala de aula. Neste viés, percebemos o fracasso do aluno surdo no aspecto do letramento.

Sobre esse ponto metodológico, vamos conferir as falas dos professores:

Relato 07

[Professora Andresa] A minha metodologia é simples. É mais material concreto.

[Pesquisador Vitorino] Como é esse material concreto?

[Professora Andresa] É assim com jogos, com leitura de imagens. Assim, o mais simples possível. Eu peço para ela ler aqui nos meus lábios. Fazer a leitura labial.

[Pesquisador Vitorino] Ela sabe fazer a leitura labial?

[Professora Andresa] Ela está começando, tudo iniciando, sabe! Assim, eu falo aí ela repete. Ela se esforça muito, mas eu tento fazer assim, não sei se está certo, se está contribuindo com o aprendizado em tudo (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professor Leandro] Dependendo da aula, eu gosto muito de adotar a metodologia do concreto, trabalho muito com o concreto, enfim, com o material concreto eles aprendem mais rápidos (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Victória] Realizo sempre com ela as mesmas atividades da sala regular, através do alfabeto, numerais, faço a leitura na língua brasileira comum, sigo com os sinais (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

[Professora Evely] Geralmente, a gente traz uma atividade diferenciada para ela, que sempre tem a figura e a palavrinha para ela escrever (**Entrevista semiestruturada - 2016**).

De acordo com os relatos dos professores, a metodologia não estava direcionada aos alunos surdos. A professora Victória, comentou que as suas atividades elaboradas eram aplicadas para todos os alunos da sala. É contraditório, porque observamos a docente fazendo uso do alfabeto manual, numerais, leitura oralizada, leitura labial e uso de sinais isolados para a aluna surda.

A professora Evely, realizava atividades diferentes com figuras e palavras para a aluna surda escrever no quadro ou no caderno. Neste foco, imaginamos que a atividade estava coerente com o contexto do material metodológico, porém a professora utilizava o recurso didático para tornar a atividade, aparentemente, fácil de ser compreendida e respondida. Tal

maneira, analisa-se que a potencialidade da aluna surda foi ofuscada pela condição mínima de abstração do assunto lecionado.

Os professores Andresa e Leandro, sem hesitar, relataram que utilizavam a Metodologia do Concreto, como processo metodológico de sala de aula, que sustenta no planejamento educacional, não somente para o público surdo, como também para os alunos ouvintes.

No momento da entrevista, perguntamos as professoras, o que seria o material do concreto? Vejam o que elas responderam:

[Pesquisador Vitorino] O que se entende por material concreto?

[Professor Evely] Material concreto que eu falo é leitura de imagens, o quadro, a lousa, as figuras coladas no caderno dela, passo algumas palavrinhas (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

[Pesquisador Vitorino] O que é material concreto?

[Professor Leandro] Coloquei em cima da mesa, tesouras e lápis. Levei o material dourado, dinheiro, letras móveis e tudo que for concreto. Ele visualiza, não só ele como os outros [alunos ouvintes]. Quando ele visualiza, chama atenção, tudo que chama atenção, ele presta atenção (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

Na curiosidade de saber o que era essa metodologia citada pelas professoras, realizamos uma pesquisa de cunho teórico a respeito da temática. Inicialmente, imaginamos que fosse um novo método voltado ao ensino, que os professores estivessem usando com os seus alunos. Entretanto, nas varreduras literárias em banco de dissertações e teses disponibilizadas na *internet*, encontramos autores que apresentavam a Metodologia do Concreto. A respeito disso, “o material concreto é excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (TIRRIONI e PEREZ, 2006, p. 61).

Com base no argumento dos autores, notamos que a metodologia do concreto utilizada hoje pelos professores, é semelhante a que se aplicava no final do século XIX, em instituições do ensino brasileiro. O método que estamos se referindo é o Método Intuitivo. Este método foi utilizado como regra de procedimento no ensino da linguagem articulada, da comunicação através da escrita, oral, gestual ou por sinais, a todos os alunos no Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos naquele século, atesta Souza (2014). Atualmente, a instituição é conhecida por INES - Instituto Nacional dos Surdos, que se localiza no município do Rio de Janeiro.

Diante das pesquisas históricas, entendemos que a metodologia adotada pelo professor de sala de aula comum, possivelmente, já foi utilizada como fonte de instrução aos alunos

surdos integrados do INES, cujo marco temporal, 1875 a 1896.

Diante do olhar investigativo, percebe-se que a aprendizagem do aluno surdo é fonte de várias pesquisas, que perpassa por fundamentos de disciplinas, que atravancam uma notável ideologia do egresso do aluno, numa projeção da construção do conhecimento e da composição do conteúdo. É sabido, que há muitas razões preocupantes relacionadas à temática curricular, que (re)configura a relação de poder na instituição de ensino, confirmam Minetto (2008); Oliveira (2004); PCN (1996).

Neste contexto, o aluno surdo, constrói uma elaboração de conhecimento contínuo, que torna notáveis marcas de experiências específicas cunhadas por ele, em situações vivenciadas na escola, confirmam Dorziat; Fernandes; Lodi (2012; 2015).

Observatório na sala de aula

A partir deste momento, analisamos que os conteúdos foram aplicados em atividades realizadas na sala com os alunos, como fundamento a avaliação sob um viés de aprendizado. Para entender melhor estes aspectos, tomamos como base de sustentação, as observações das práticas dos professores em sala de aula, através de registros de diário de campo e ilustrações de atividades visuais desempenhadas pelos docentes. Vale ressaltar, que os nomes dos professores são fictícios.

Observação 01

[Professora Andresa]: Dar bronca nos alunos ouvintes, oralizando. A aluna surda fica sem entender o que está acontecendo na sala. **[Andresa]** passa uma atividade para os alunos na sala de aula e pede para que todos relatem sobre uma viagem. Andresa, mostra o livro de três paisagens em forma de imagens. A aluna surda levanta o braço e pergunta apontando para a imagem do livro. **[Andresa]** ignora o gesto do braço da aluna, desviando o olhar para outro ponto da sala, após muito tempo pergunta oralizando o que ela queria. A aluna surda não compreende o que foi perguntado. [O aluno ouvinte] relata um momento de sua viagem. **[Andresa]** só observa o aluno falar e não usa sinais para [aluna surda] que está a sua frente. A aluna surda realiza atividade de desenho e pintura passada por **[Andresa]**, enquanto, que os outros alunos ouvintes relatam suas histórias de viagens (**Diário de campo, 01/09/2016**).

É sabido, que a linguagem perpassa por um crivo imprescindível da oralização e outras formas de expressão, a exemplo, dos signos e códigos da escrita. E como tal, nos mantém

conectados com o mundo moderno, afirma, Sant'Anna (2010).

Imagem 01 - Atividade proposta

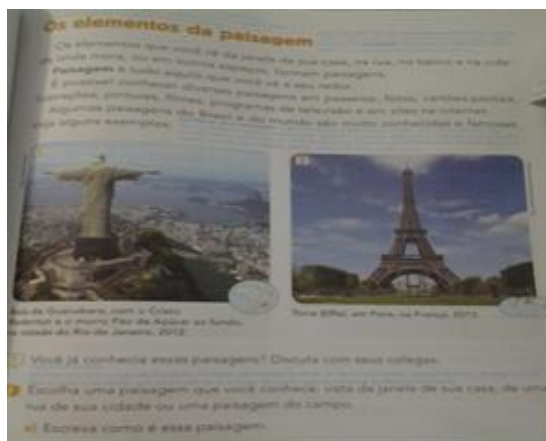


Imagem 02 - Atividade realizada



Fonte: Imagens cedidas pela docente / ⁴Id

Desta maneira, entendemos que o nosso viver, está associado ao meio social, cultural e intelectual. Através disto, justificamos o uso da Id – Imagem descritiva a seguir, como meio de minimizar a barreira das pessoas com deficiência. E que os sons, gestos, imagens façam parte do nosso cotidiano sem prejudicar o aprendizado.

Ao observar o fragmento do relato e as imagens ilustrativas das atividades, percebemos, que deve ser angustiante para aluna surda participar da atividade pedagógica diferente dos demais alunos, impedindo a aluna aprender os conteúdos. Desta forma, acreditamos que não potencializa seu aprendizado. É importante frisar, que para o docente administrar a sala de aula lotada de alunos não deve ser tarefa fácil, que por muitas vezes o leva ao adoecimento e

⁴ **Id/1** - Imagem de uma página de um livro com duas imagens de cidades turísticas. Na primeira imagem ao lado esquerdo, o mar e casas ao redor, acima vários morros com muitas casas, mais em cima um morro com uma estátua com os braços abertos com vista para o mar. Na segunda imagem ao lado direito, uma torre metálica de 10 mil toneladas, com dimensões, 125m de largura e 300m de altura. Embaixo, a torre está rodeada de um campo verde e arborizado.

Id/2 - Imagem de um desenho feito a mão no papel branco. Nele, há uma área com gramas. Ao lado esquerdo, uma Árvore com frutas vermelhas. Ao centro, uma casa pintada de azul, em cima um coração pintado de vermelho. No céu tem três nuvens e uma carinha de um sol com olhos e uma boca sorrindo no canto esquerdo.

sofrimento, além de dá suporte pedagógico com especificidade cognitiva, social e cultural dos mesmos.

O professor tem a responsabilidade de mediar todas as atividades em sala de aula, entretanto, é notório que se torna complexo em sala de aula inclusiva, que envolve ouvintes e surdos, perante as questões linguísticas diferenciadas. No campo de aprendizado, que a maioria dos alunos são ouvintes, podemos notar que o docente toma decisão que privilegia as crianças ouvintes, deixando a aluna surda sem assistência.

A professora Andresa, em relação a aluna surda realiza a comunicação, através de cada sinal à medida que fala, seja nos momentos de dá um recado e/ou ensinar um conteúdo. Observa-se também, que há uma incoerência a respeito do que está falando e/ou sinalizado. Desta maneira, foi percebido que por mais que a professora tente sinalizar e oralizar, simultaneamente, não conseguiu atingir o objetivo de ensinar o conteúdo. Até porque não fez um atendimento personalizado e negligenciou o pedido da aluna.

De acordo com a atividade proposta em sala de aula, a professora solicitou aos alunos ouvintes que lessem, interpretassem e contassem uma história oralizada em relação às imagens mostradas. Denotamos ainda, que a professora solicitou da aluna surda que fizesse a mesma atividade de forma diferente na forma de desenho e pintura. Andresa, ao final da aula pediu para que os alunos ouvintes, assim que concluíssem a leitura das imagens, contassem suas histórias para a turma sobre o tema *viagem*.

Observando a imagem 02, atividade denominada diferenciada pela professora, que por sua vez teve o propósito de fazer com que a aluna surda de alguma forma participasse da aula. Diante disso, podemos analisar quando a professora pediu para que todos os alunos apresentassem a atividade, a aluna ainda não tinha concluído. A aluna concluiu a atividade quando mais da metade da turma, já tinha finalizado. Isto implica, que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e que isso deve ser levado em consideração. Além do mais que, a metodologia é voltada para alunos ouvintes, fazendo com que a aluna surda demorasse para concluir a atividade. O detalhe é que a professora solicitou que a aluna mostrasse o desenho para a turma, então, nesse momento, pensamos que a aluna pudesse se expressar por gestos, mímica ou sinal. Algo que não aconteceu em nenhum momento.

Agora, a aula observada do professor Leandro e a imagem ilustrada da atividade do aluno surdo.

Observação 02

[**Professor Leandro**]: Passa uma atividade em sala no quadro das letras “C” e “H” usando as vogais no sentido de formar sílabas, CHA, CHE, CHI, CHO e CHU, posteriormente, construiu palavras. O professor chama o aluno surdo e o aluno ouvinte para realizar atividade em frente ao quadro. Aluno surdo oraliza e gesticula mostrando a imagem da chave que fica ao lado do quadro e associar a sílaba CHA, formando a palavra CHAVE. O aluno ouvinte demora a reconhecer, mas consegue também (**Diário de campo, 01/09/2016**)

Imagem 3 - Atividade realizada da Família CH



Fonte: Imagem cedida pelo professor / Id⁵

O professor Leandro, utilizou o método oralista o tempo todo na sua aula, enquanto, que o aluno surdo só observava. Pediu para que todos os alunos repetissem a sua fala. O docente procurou ficar na frente do aluno surdo para que reproduzisse a sua fala. Foi notado que o surdo conseguiu emitir sons, como também, atendeu os comandos do professor que oralizava.

Na atividade designada pelo professor, sobre o CH, que teve como proposta formar sílabas e palavras. Percebemos que o aluno surdo realizou a atividade e captou os conteúdos das aulas.

Na observação feita em sala de aula, notamos boa desenvoltura do aluno surdo, respondendo, sempre que foi solicitado. Na ocasião, denota-se que o aluno fica atento à boca do professor, na tentativa de entender a fala dele, realizando a leitura labial.

No momento da atividade em sala, o professor convidou dois alunos para participar da aula, então, ele escolheu uma aluna ouvinte e o aluno surdo. Diante dos amigos de sala, visualizamos que o aluno surdo não teve vergonha de se expor oralizando, apesar da sua fala

⁵ **Id/3** - Imagem de carteira de estudo, em cima ao lado direito tem um estojo vermelho com azul. Ao lado esquerdo, há vários papéis de atividades. Em cima dessas atividades tem uma mão esquerda aberta e a mão direita com lápis.

não ser audível. Antes de executar a atividade, o professor também pediu para os demais alunos se comportar quando o aluno surdo fosse falar, porque em aulas passadas já tinha sido explicado sobre a sonoridade diferenciada dele.

O aluno surdo, participou da aula a todo momento, respondendo as atividades propostas pelo professor. Observa-se, que o docente não fazia distinção da tarefa em relação ao surdo. O professor, comentou que o aluno surdo participa das atividades junto com os demais alunos ouvintes na sala.

O material didático utilizado na tarefa foi confeccionado com emborrachado em letras grandes maiúsculas e minúsculas coloridas. O professor expôs todas as letras no quadro branco prendendo a atenção dos alunos que disputavam a vez de participar da aula.

Diante dos materiais pedagógicos utilizados, destacamos a maneira como o professor apresentou a sua aula. O mesmo, somente utilizou a oratória. Apesar disso, percebemos que o aluno surdo sentia-se motivado em aprender, havendo uma expectativa mútua de compreensão, diálogo e aprendizado. É notável, que o professor sabe algumas técnicas de como se portar diante do surdo que oralizava, tais como: toque leve quando quer chamar a sua atenção, acena com as mãos quando necessário, principalmente fala de forma articulada, de modo que o surdo compreendesse.

O professor Leandro, valorizava o surdo em sala de aula. Passava atividade no quadro, livro e caderno sem distinção de aluno. Também ao oralizar, procurava sempre chamar a atenção para os seus lábios, mesmo que o aluno surdo estivesse distraído. Preocupava-se com o aluno, se ele estava entendendo o conteúdo.

A maneira com que o professor Leandro organizava sua sala, parecia ser ideal para o aluno surdo, mas de acordo com a fala do próprio professor, acreditava que o aluno surdo, apesar de ter um bom desempenho em suas aulas, necessitava fazer um curso de Libras para aprender a sua língua natural, porque nota que o aluno surdo vem perdendo a audição, paulatinamente. O relato do professor é pertinente, pois o aluno surdo pode utilizar de duas modalidades ao seu favor, o recurso da língua de sinais em experiência de convívio cultural, social, linguístico e a oralidade.

O fragmento a seguir é sobre as imagens da aula da professora Victória no aspecto leitura e escrita:

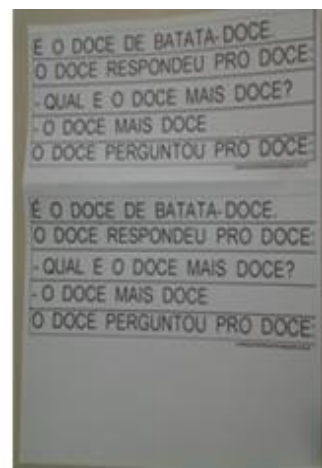
Observação 03

[**Professora Victória**] apresenta o cartaz colado no quadro para aluna surda e os demais alunos ouvintes. Ensina a turma o sinal da palavra *doce*. Pediu para todos os alunos que cantem e sinalizem a palavra *doce* todas às vezes que lessem e fossem encontradas na parlenda. A professora lia com os ouvintes, enquanto a aluna surda ficava somente observando os outros alunos (**Diário de campo, 14/09/2016**).

Imagem 4 - Atividade Visual Parlenda



Imagem 5 - Atividade escrita



Fonte: Imagens cedidas pela professora / ⁶Id

Analisando a observação da sala de aula e das imagens, podemos notar que a professora utilizou na parlenda, recursos visuais no cartaz fixado no quadro, digitados em letras grandes em escrita bastão, a letra “D” do alfabeto manual, a figura com a imagem do sinal de *DOCE*, *BATATA*, imagem 04.

Acredita-se, que apesar dos recursos visuais utilizados na apresentação da parlenda para a aluna surda, a mesma não compreendeu o objetivo da aula. Em seguida, a professora entregou uma atividade digitada para que os alunos acompanhassem a leitura, imagem 05, logo após, em voz alta pediu para que todos os alunos cantassem, inclusive, a aluna surda. Solicitou que todas às vezes que aparecesse a palavra *DOCE*, os alunos fizessem o sinal ensinado pela professora.

⁶ **Id/5** - Imagem de uma lousa branca, abaixo na parte esquerda tem um apagador. Ao lado direito, há um cartaz fixado na lousa enfeitado com figuras de balas nas bordas, dentro dele tem um poema com um tema “DOCE”, digitado com letras grandes, embaixo do poema há três imagens, sendo nas extremidades brigadeiros e no centro, batata doce. Acima do cartaz tem três imagens sequenciais coladas em papel A4, da esquerda para direita. Na primeira tem uma imagem impressa da letra D do alfabeto manual em Libras, na segunda tem uma imagem de brigadeiro com a palavra DOCE escrita abaixo, no lado direito uma foto de uma pessoa fazendo o sinal de doce em Libras. Na terceira há uma imagem impressa de BATATA DOCE com a palavra escrita abaixo, ao lado tem uma pessoa fazendo o sinal de batata doce em Libras.

Id/6 - Imagem de palavras maiúsculas impressas, recortadas e coladas do poema DOCE no papel ofício de cor branca.

Diante destas observações, notamos que a professora realizava a mesma atividade para todos os alunos, também, faz uso de recursos visuais que podem ser satisfatórios para o aprendizado da aluna surda em sala de aula comum. Neste cenário, acreditamos que a professora e a aluna estreita a relação de socialização e a participação das aulas.

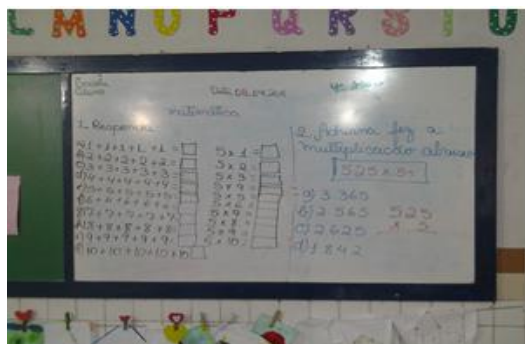
A rotina deve ser modificada, ao passo que a professora analise suas práticas pedagógicas, que muitas vezes não produz interesse motivacional para os alunos. Obviamente, que temos uma ordem sequencial em sala, a exemplo, frequência do aluno, exposição oral, reprodução da escrita, cópia de atividade, resposta, correção entre outros meios avaliativos.

Quando a aluna surda não conseguiu realizar a tarefa sozinha, observamos que ela esperava a professora corrigir na lousa, em seguida copiar as respostas prontas para o caderno. Isto ocorria porque a aluna não sabia ler e escrever. Ocorreu também, quando a exposição da correção da atividade foi feita oralmente, a aluna surda esperava que a professora concluísse a atividade com todos alunos ouvintes, em seguida a aluna surda pegava o caderno emprestado do colega para copiar. Ainda dentro deste contexto de atividades dos alunos surdos, observamos o fragmento e as ilustrações da professora Evelly:

Observação 04

[**Professora Evelly**] Utilizou o quadro branco para montar as contas das questões da Provinha Brasil [MEC] retirada do livro didático. Pediu para a aluna surda e alunos ouvintes respondessem as contas de somar e multiplicar no caderno, individualmente. Passou todas as informações oralizando, sem o uso de nenhum sinal (**Diário de campo, 06/09/2016**).

Imagem 6 - Atividade para os alunos ouvintes / Imagem 7 Atividade para a aluna surda



Fonte: Imagens cedidas pela professora / ⁷Id

Na observação em sala de aula da professora Evelly, percebemos que a aula de Matemática, a docente escreveu uma atividade na lousa que envolveu duas operações, a adição e a multiplicação, imagem 06. A partir deste momento, a professora pediu que os alunos copiassem em seus cadernos, inclusive, a aluna surda. Apesar da tarefa copiada pela aluna, a professora entregou uma atividade diferente, imagem 07.

O que podemos observar, através das imagens, foi que a professora realizou tarefas diferenciadas, inclusive com contexto de aula distinta para os alunos. Outro detalhe, a professora sentou ao lado da aluna no momento da resolução da atividade. Com isso, remete uma ação paternalista que não permite a aluna surda conquistar sua independência.

O ato da aluna surda copiar tudo que se passa em sala de aula, pode fortalecer a ideia de que o aluno estar inserido no contexto educacional pela prática de copiar da lousa e do livro para o caderno. O entendimento é que essa prática incute, sobre um aspecto fundamental de sobrevivência social e linguística da aluna surda, perante os alunos ouvintes de sala.

Neste cenário de mínima interação e comunicação, a aluna surda ganha status de ouvinte, no momento que a professora oraliza para explicar a atividade em sala, isso também, acontece com aviso dado em sala, uma data de avaliação, entre outros aspectos corriqueiros nas aulas.

Diante das análises de observação das aulas dos professores, através de diário de campo e imagens, detectamos como os professores avaliavam os seus alunos surdos. Dessa maneira, retomar os relatos dos professores nas entrevistas referentes ao tópico de avaliação:

Relato 08

[Professora Andresa] Bom, são as atividades escritas. No dia a dia que vejo o desempenho dela o que ela está aprendendo. Eu faço uma prova diferenciada, mas fui orientada para realizar a mesma prova (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

[Professor Leandro] O procedimento avaliativo gosto de chamar não só ele como todos [alunos ouvintes] vão ao quadro para ver se entendeu (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

⁷ **Id/6** - Imagem de um quadro branco com várias contas de matemática dentro.

Id/7 - Imagem de uma folha de papel ofício com várias formas geométricas e contas de adição.

[**Professora Victória**] Eu faço uma avaliação contínua, diária, do que ela vai produzindo. No momento específico de avaliação ela faz a mesma avaliação da turma regular. A gente tem uma avaliação escrita, no caso dela, eu sento perto e vou tentando explicar. É a mesma avaliação dos colegas, mas eu junto com ela, no contato mais direto e pessoal (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

[**Professora Evely**] A observação! É mais a observação. Observar o que ela fez, se ela conseguiu. O que ela conseguiu naquele dia, naquela tarefa, se ela conseguiu com os colegas (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

Analisando as falas dos professores, a respeito das práticas pedagógicas usadas no aprendizado do aluno surdo, que é a avaliação e observação: provas, atividades escritas, participação em sala de aula.

Ora! de acordo com que analisamos nos relatos dos professores a avaliação em relação aos alunos surdos deve se dá: pela prática da escrita do aluno surdo, pelo fato simplesmente do ato de copiar da lousa, caderno e livro? A presença do aluno surdo em sala de aula atingindo a frequência escolar? A relação de convívio social entre ouvintes no empréstimo de caderno e livro?

Essas perguntas, entre outros questionamentos, a respeito da avaliação dos alunos surdos são destacadas em salas de aula comum, que se esperam os mesmos desempenhos dos alunos ouvintes. Percebemos que nas falas dos professores foi apontado, claramente, qual o mecanismo de avaliação é aplicado aos alunos surdos.

Sobre este ponto investigativo, constatamos que os professores são vítimas, por não saber quais práticas de ensino pode ser utilizado para atender a demanda de alunos ouvintes e surdos numa mesma sala. É sabido que, muitas vezes esses professores não possui formação específica e que são pegos de surpresa para ensinar os alunos surdos.

Diante do exposto, alguns aspectos foram ressaltados: o desafio do professor para dar conta da pluralidade dos alunos de forma geral em sala de aula; a dúvida no tocante a língua a qual utilizar em sala; o desdobramento na tentativa de querer atender a todos os alunos, como se utilizassem uma só língua. Enfim, são vários elementos que emperram o desempenho das práticas pedagógicas do professor, diante da diversidade de alunos em sala de aula.

Os professores quando desconhece a cultura do surdo ou possui um conhecimento mínimo de língua de sinais, têm dificuldades de planejar os processos educacionais bilíngues - Libras/Português. Então, entendemos o quanto essa língua ainda é estigmatizada e considerada menos importante do que a Língua Portuguesa, culturalmente. Sendo assim, pode implicar no

insucesso da proposta do bilinguismo, destacam Lodi; Harrisson e Campos (2010).

Com base nestas situações imbricadas no aspecto avaliativo do aluno surdo, denotamos que as práticas dos professores executadas em sala de aula são voltadas as metodologias oralistas.

Entendemos também, que os professores necessitam de apoio pedagógico e formação continuada, no sentido de minimizar as barreiras que enfrentam diariamente. Assim sendo, concluímos, que os professores de sala de aula comum devem ter como suporte teórico - a exemplo dos cursos de formação continuada, - o complemento da Sala de Recursos Multifuncionais, que atende todos os alunos surdos e têm dificuldades de aprendizagem em sala de aula comum.

4.2 OBSERVAÇÃO NA SALA DE AEE SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

A educação especial (re)configura os parâmetros de ensino que minimiza os paradigmas que fundamentam o modelo do conservadorismo nas escolas. Evidencia-se o contexto educacional de que a escola comum, seja acessível a todos aqueles que detém algum tipo de deficiência. Para isso, rompe com o paradigma que rotula os alunos.

4.2.1 O cenário das práticas pedagógicas em sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado

Com base no mesmo modelo de formatação dos tópicos anteriores, pretendemos realizar uma breve apresentação da professora participante, que se insere no cenário da sala do AEE, em seguida, relatar a sua vivência e experiência diante dos alunos surdos.

4.2.2 Caracterização da professora da sala de AEE

A professora Emilly, 53 anos, graduada em pedagogia. Trabalhava com pessoas com deficiência na sala de recurso multifuncional. Lecionava, há 25 anos na educação, sendo que 14 anos de experiência na educação especial. Emelly, possuía uma fluência razoável em Libras e atendia 04 estudantes surdos que estudavam na sala de aula comum. Participava de formação

continuada de cursos de Libras oferecida pelo estado e município.

Na pesquisa, obtemos as informações de que a professora Emilly, ensinava durante 5 dias no turno da manhã e tarde, nos horários das 07:30 as 11:30 e 13:30 as 17:30. A sala de AEE era climatizada, possuía uma dimensão pequena, porém tinha armário para guardar os materiais didáticos, lousa, computador, mesa média com cadeiras de plásticos e cadeira de rodinhas. Pelo que foi observado, a sala de AEE comportava de 04 a 05 alunos para o atendimento.

4.2.3 Relatos e observações das práticas pedagógicas da professora de AEE

“A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” (SEESP/ SEED/ MEC, p.9, 2010). A inclusão de alunos com deficiência deve acontecer nos espaços escolares. Entretanto, sabemos que para acontecer um ensino de qualidade, necessita de iniciativas educacionais que promovam articulações entre professores, gestores, especialistas, pais e alunos.

Diante disso, esclarecemos que toda escola deve ter autonomia gestacional reconhecida, sobretudo, lidar com as diferenças, (SEESP/ SEED/ MEC, 2010). Nesse sentido, denota-se a importância do gerenciamento e a democracia escolar, afirmam Gadotti e Romão (1997).

No Projeto Político Pedagógico, necessita conter a composição organizacional de Atendimento Educacional Especializado, o professor especialista para gerir as peculiaridades das pessoas com deficiência.

Dessa maneira, acredita-se que o AEE possa complementar as diretrizes de ensino e aprendizagem direcionado aos alunos com alguma deficiência. Em caso específico, aos alunos surdos, necessitamos promover ações deliberadas sobre uma perspectiva da educação bilíngue. Dialogam sobre essa temática, Souza (2014); Quadros (2011; 2012; 2015); Alvez; Ferreira; Damázio (2010); Strobel (2008; 2013).

Portanto, entendemos que o aluno surdo, necessita do AEE voltado para o mesmo aprender a língua de sinais, como língua natural. Para que aconteça o atendimento é necessário realizar, Anamnese, uma ficha individual.

Sobre esse assunto, iniciamos com as apresentações de relatos e observações no atendimento do aluno surdo, diante das experiências pedagógicas apresentada pela professora

Emilly.

Vejamos a pergunta da entrevista concedida pela professora. Você utiliza Anamnese com o aluno surdo? Justifique sua resposta.

Relato 01

[Professora Emilly] Sim, faz-se necessário Anamnese com os pais. A gente vai saber a história do aluno surdo para poder fazer o nosso plano de aula. Ver o que pode ser feito para ajudar essa pessoa (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

Analizamos que a professora Emilly, reconhece a importância de realizar Anamnese do aluno surdo, com a proposta de conhecer a sua história. Fatos históricos que envolvem identidade, status social, linguístico e cultural. Baseado nisto, a professora elaborou um plano de aula para atender o aluno surdo.

Quando se trata de plano de aula, entendemos, que permeia um conjunto de regras, atividades, diretrizes, encaminhamentos de ordem curricular e metodológica, que envolve um gerenciamento pedagógico e administrativo escolar instituído, como ressaltam Libâneo; Oliveira; Toschi (2003).

Partindo disso, dialogamos com a professora sobre a temática e outros questionamentos. Então, onde acontece o AEE - Atendimento Educacional Especializado para o estudante surdo? Como acontece esse atendimento?

Relato 02

[Professora Emilly] Acontece na sala de recurso aqui na própria escola. Eu faço aqui mesmo o atendimento na própria escola. Acontece que cada aluno surdo é atendido duas vezes por semana com duração de uma hora. E, ele tem atendimento em dupla ou individual.

[Pesquisador Vitorino] Dupla! Explica me, alunos na mesma sala?

[Professora Emilly] Não, alunos do 3 ano e uma do 4 ano, eu faço em dupla, porque as alunas surdas estão praticamente iguais na Libras, apesar de estar em séries diferentes. A outra aluna surda não junto, porque é horário contrário.

[Pesquisador Vitorino] Esse atendimento ele acontece em horário contrário ou no mesmo horário?

[Professora Emilly] Às vezes acontece no mesmo horário! O correto é o horário contrário, porém existe a necessidade de muitos pais falar para mim, que não há possibilidade de vir no horário contrário devido ao trabalho, então

a única solução é retirar o aluno surdo da sala de aula e fazer esse atendimento. O que não é correto, mas entre o correto e a necessidade do aluno, a gente faz no turno de sala de aula (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

De acordo com o relato da professora Emily, notamos que o AEE acontece na própria escola, que há uma sala de recursos multifuncionais para atender a demanda. Sendo assim, observa-se um ponto relevante de espaço do apoio pedagógico, que pode ser utilizado na promoção de ações que fomentam o aprendizado do aluno, e ainda destinado a trocas de experiências entre o professor de sala comum e AEE.

Percebemos, na fala da professora, que o atendimento ocorre duas vezes por semana, a cada uma hora. O agendamento pode acontecer individual ou em dupla. Vimos que a aquisição da língua de sinais foi ensinada nos mesmos horários de aula. Quando insistimos a pergunta sobre o atendimento? a professora denotou inconsistência na resposta. Por que os alunos são retirados da sala para receber o atendimento? A professora justificou que foi um acordo com os pais dos alunos, porque se queixavam de não ter tempo para trazer o filho na escola, em horário contrário.

Sabe-se, que é lamentável esse tipo de acontecimento, mas é muito frequente nas escolas que trabalham com surdos e ouvintes na proposta de inclusão. O fato, chama atenção, porque o aluno passa a ser prejudicado no aspecto de aprendizado, tendo que se desdobrar para acompanhar as aulas.

De acordo com esse tipo de atendimento dado aos alunos surdos, analisaremos como acontece o processo de letramento.

Relato 03

[Professora Emily] É algo lento, acontece do professor da sala regular não ter o conhecimento da Libras. Então esse processo vai se tornar bastante lento. Eu até muitas vezes, converso com os professores. Digo, gente como é que uma pessoa que não sabe inglês vai para sala? Ele vai conseguir assimilar o conteúdo que o professor está passando, se o professor está falando em outra língua? Então, a mesma coisa acontece com o aluno com deficiência auditiva, se o professor não é conhecedor dessa língua. A gente sabe que acontece isso! Então a alfabetização desse aluno vai ser boa? Creio não, eu tenho certeza, que o aluno surdo não tem condições de aprender com tanta facilidade, como qualquer outro. Um professor bom! Posso citar, na própria escola tem professor com formação, que tem conhecimento da Libras, mas tem outro que

não tem, mas se o aluno está matriculado naquela série e não tem outro profissional. Outra coisa também, existe curso de Libras, mas o próprio professor não procura. O professor acha que não necessita disso. Mas ele não está vendo o aluno surdo, como uma pessoa igual aos demais, que necessita da Libras para poder ter uma alfabetização boa e no futuro está no meio de todo mundo, porque não é só conhecer a Libras deve conhecer o português e a Libras para associar a outra língua (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

A exposição do relato da professora Emilly, constatou que a alfabetização dos alunos surdos não acontecem, porque os professores de sala comum não sabem Libras. Assim sendo, percebemos que há uma divergência de caráter linguístico, porque os surdos necessitam da língua de sinais como meio de percepção visual para o aprendizado. No relato, a professora atribuiu o insucesso dos alunos surdos, a falta de comprometimento por conta de alguns professores. Falou ainda, que o estado e a prefeitura, oferecem curso de Libras para os professores que atuam com alunos surdos e também professores que lidam com as pessoas com deficiência. Emilly, complementa, dizendo que os alunos surdos não vão aprender, enquanto, que a língua de sinais não for respeitada, reforçam Dorziat (2011); Fernandes e Correia (2011); Castro (2010).

Sendo assim, procuramos saber se há parceria entre os professores de sala de aula comum e a professora de AEE para que haja um trabalho mútuo em prol do aprendizado dos alunos surdos? Acompanhamos os discursos deles sobre esse aspecto:

Relato 04 - professores de sala de aula comum

[Parceria com a professora de AEE] A nossa parceria não tem, na verdade o AEE é mais um instrumento. A professora dar a aula dela, mas não são os mesmos assuntos que dou em sala de aula. Algumas coisas, a gente se comunica vendo a dificuldade da aluna surda (**professora Andresa/entrevista semiestruturada - 2016**).

[Parceria com a professora de AEE] Não, a professora de AEE me ajudou com outros alunos especiais, mas quanto a ele, não. Como o aluno surdo chegou a poucos dias na escola. Ele é um aluno novato (**professor Leandro/entrevista semiestruturada - 2016**).

[Parceria com a professora de AEE] Não existe essa parceria, porque nos momentos de planejamento não sentamos juntas. Sugiro um planejamento específico, que possa eu e ela sentar juntas para traçar planos e metas. Nenhum até então, nunca (**professora Victória/entrevista semiestruturada - 2016**).

[Parceria com a professora de AEE] Geralmente, quando a aluna vem para a sala de aula. Aí a professora de AEE, já trabalha outras dificuldades que aluna apresenta. [Professora de AEE] porque só pega uma vez por semana

(professora Evely/entrevista semiestruturada - 2016).

Enquanto que a professora Emilly relatou sobre a parceria:

Relato 05 - professora de AEE

[Professora Emilly] Eu realizo o meu plano. O plano da sala de recurso junto com o professor. Eu passo de acordo com o meu atendimento que eu faço aqui na sala de AEE. Eu faço as minhas observações e chego ao professor e digo como esse aluno se encontra, para ver se a minha versão, tem a ver com a mesma coisa do professor, mas o meu plano confesso eu não faço junto como o professor da sala regular.

[Pesquisador Vitorino] Esse plano faz semanalmente, anualmente, é mensalmente?

[Professora Emilly] Você faz um plano anual, certo!

[Pesquisador Vitorino] Quando o professor de sala de aula tem dificuldade de trabalhar com esse aluno e procura esse atendimento?

[Professora Emilly] O professor de sala de aula comum entrar em contato comigo e com a coordenação da escola vendo a dificuldade do aluno (Entrevista semiestruturada – 2016).

De acordo com os relatos e as observações mediante as entrevistas concedidas, utilizamos o método de triangulação no sentido de confrontar os dados das coletas, sobre a temática. A parceria entre os professores participantes da pesquisa no tocante às práticas pedagógicas, enfatiza Minayo (2016).

Analizamos, que a parceria foi inconsistente, no que diz respeito ao objetivo educacional fundamental na proposta de educar. A discussão, remete o compromisso, que o educador tem com os alunos inseridos no contexto real da escola, esse diálogo não deve ser insociável, descomprometido das ações conjuntas, que deve ser compartilhada no espaço escolar. Isso porque, o debate acende a discussão redimensionada sobre a educação.

Destacamos, que os professores depositam na sala de recurso, a ideologia de que deve garantir o desempenho do aluno surdo, sendo que as práticas pedagógicas dá ênfase a construção e reflexão, que não consiste em planos prontos e acabados. Observa-se, qual o caminho pode utilizar para que se amplie possíveis discussões, no processo de escolarização dos alunos surdos e elementos pertinentes ao contexto metodológico.

Isto nos conduz, a reflexão de que a sala de recursos não se fundamenta, apenas em espaço de apoio, mas (re)configura-se o alinhamento de conhecimento, que maximiza o desenvolvimento do aprendizado. É perceptível, que o espaço escolar deve ser apropriado de recursos particulares e planejados, no sentido de promoção de ações, relativas aos alunos

surdos. A organização da escola, não deve depender somente do gerenciamento do professor de AEE, que atenda a demanda da educação especial, na sala de atendimento.

As ações do professor do Atendimento Educacional Especializado, perpassa por articulação coletiva, que fomenta estratégias pedagógicas da escola, na proposta de contribuir com o aluno surdo, justificam Carrancho; Fernandes (2015). Com base nisto, entende-se que deve acontecer uma parceria entre os professores que ensinam aos alunos surdos e de AEE, na perspectiva de promover ações compartilhadas das práticas e experiências pedagógicas.

Diante da parceria coletiva, julgamos a necessidade de ter um olhar atento às peculiaridades do aluno surdo. Para tal, verificamos qual a metodologia que professora Emilly adota no tocante ao aluno surdo?

Relato 06

[Professora Emilly] Ah! Isso, a metodologia a gente não pode direcionar a uma única coisa, A gente precisa de teste, o que hoje foi legal para o meu aluno. Eu não tenho que pensar o que foi bom para mim, eu tenho que ver que a minha metodologia não alcançou o que o meu aluno necessitava, então essa metodologia será modificada de acordo com o entendimento do meu aluno. Até porque a gente sabe, para trabalhar com aluno surdo, a gente precisa de gravuras, do português da Libras, então sem isso, como é que vou ensinar, então, hoje eu fiz algo que eu achei que ia ser bom, mas o meu aluno não assimilou, então, no próximo atendimento eu já mudo a minha metodologia, para que eu chegue o que realmente estou necessitando para o meu aluno. Eu estou aqui para melhorar a vida do meu aluno e não a minha. Cabe a mim, ir em busca da metodologia adequada. Em suma, a gente precisa na verdade ver o aluno surdo, como uma pessoa normal. Ele não é um coitadinho, que está na sala de aula para só sentar e o professor não ensinar nada. Agora, eu estou falando no geral, do que adianta o aluno surdo está aqui comigo e não aprender nada! sair daqui como ele entrou. Essa é a minha função (**Entrevista semiestruturada – 2016**).

Na fala da professora Emilly, evidencia-se a utilização metodológica da docente, perante o aluno surdo em atendimento. Diante disto, verificamos que a professora de AEE, traçou um plano de meta pedagógica, que atendesse a necessidade específica do aluno, atestam Ropoli; Mantoan; Santos; Machado (2010). A professora, frisou também, que o aluno surdo é uma pessoa normal e que não deve tratar como “coitadinho”. Baseado nisso, os planejamentos metodológicos potencializa o conhecimento do aluno.

Nesta concepção, concordamos que o professor de AEE necessita de práticas

articuladas, que instigue e potencialize seu ensino. Visto assim, o docente da sala de recurso em parceria como o professor de sala de aula comum crie prática didática-pedagógica, lúdico e visual, sustentam Alvez; Ferreira; Damázio (2010).

Portanto, esclarecemos que a sala de recurso multifuncional é bastante relevante para o apoio pedagógico dos professores e tem com subsídios materiais visuais: em murais, livros, painéis, imagens e outros, sendo que esses materiais podem ser confeccionados pelos professores e alunos surdos.

Por isto, é fundamental que as diretrizes possam nortear as propostas educacionais na escola, no sentido de dar suporte a escola, que incluem alguma pessoa com deficiência. Isto implica, a elaboração do projeto político pedagógico da escola, que adapte as condições sociais, culturais e linguísticas. O espaço físico e o material didático devem ser adequados. E para a escola que atende alunos surdos, possa realizar curso de Libras, que oportunizem aos professores de sala de aula comum e ao professor de Atendimento Educacional Especializado, fundamenta Fernandes (2015).

Com base nos aspectos metodológicos e didáticos usado em sala de AEE, observa a imagem da atividade disponibilizada sobre ação metodológica,

Observação da aula: Alimento

[Professora Emilly] A professora dividiu a aula em dois momentos. Primeiro momento apresenta os alimentos em ordem: 1 - açúcar; 2 – cuscuz (farinha de milho); 3 – carne; 4 – sal; Bolacha; 6 – feijão; 7 – farinha; 8 – café; 9 – Manteiga; 10 – Macarrão e 11 - Carne. A professora dá o sinal, pedi para a aluna surda cheirar, experimentar e mastigar os alimentos. Segundo momento, a professora pede para a aluna reconhecer o alimento correspondente a escrita (**Diário de campo, 14/09/2016**).

Imagem 8 - Atividade com material didático



Imagem 9 - realizada pela aluna surda



Fonte: Imagens cedidas pela professora / ⁸Id

Nesse contexto de sala de aula, iremos dividir a observação da prática pedagógica da professora em quatro momentos a seguir:

- **Primeiro momento:** Neste momento, a professora espalhou fichas de papel em cima da mesa, contendo as palavras escrita em português, que correspondeu aos alimentos apresentados e pediu para aluna reconhecer as letras de todas as palavras, através do uso da datilologia (alfabeto manual). Observamos, que a aluna conseguiu reconhecer algumas palavras, mas não associou ao alimento.
- **Segundo momento:** A professora mostrou todos os alimentos, após a sinalização, pediu para a aluna realizar o sinal correspondente. Sobre essa prática, analisamos que no momento que a professora solicitou o sinal do alimento, a aluna surda não lembrou e repetiu o signo, SINAL. Dessa maneira, entendemos que a aluna não conseguiu remeter a nenhum sinal de alimento mostrado.
- **Terceiro momento:** Citaremos 02 dos 10 alimentos apresentados pelas professoras, tais como: SAL e FEIJÃO. Vejamos o que a aluna surda conseguiu realizar nessa atividade. Na palavra “S-A-L”, a aluna reconheceu a letra (S), porém não conseguiu reconhecer as letras (A e L), com a ajuda da professora a aluna realizou as duas letras na datilologia, logo em seguida a professora fez o sinal da palavra “SAL”. Na palavra “F-E-I-J-Ã-O” a professora mostrou e oralizou o alimento, após isso, Emilly pediu para que a aluna reconhecesse a palavra, através da datilologia. Diante dessa palavra, analisamos que aluna surda não reconheceu nenhuma letra da escrita portuguesa, porém com ajuda da professora, a aluna surda utilizou a datilologia para compor a palavra do alimento.
- **Quarto momento:** A professora apontou para a parede, que tem o alfabeto manual de Libras confeccionado com material emborrachado, logo em seguida, pediu para aluna associar as letras da palavra escrita em português da ficha. Notamos também, que a aluna se concentrou na reprodução da fala da professora, mais do que o sinal

⁸ **Id/8** - Imagem de uma mesa, em cima vários papéis separados em blocos. No centro tem um dominó, sendo que a peça tem de um lado uma imagem de fruta e ao lado uma figura de uma pessoa fazendo um sinal aleatório em Libras de uma fruta. A direita tem uma caneta, mais embaixo a esquerda, tem uma mão direita com um lápis em posição de escrever no papel em branco em que tem algumas palavras escritas. Ao lado um borracha branca.

Id/9 - Imagem de uma mesa branca, em cima tem onze copos descartáveis de cor branca. Em ordem de cima para baixo e esquerda para direita, temos os copos com alimentos e as palavras escritas com letras grandes maiúsculas ao lado: CAFÉ, FEIJÃO, MACARRÃO, SAL, BOLACHA, CUSCUZ, AÇÚCAR, MANTEIGA, ARROZ, FARINHA E CARNE.

apresentado.

Na fala da professora Emilly, a metodologia utilizada foi de ordem visual. Diríamos também, que utilizou de material sólido e palpável. Dessa forma, a professora ensinou alguns alimentos, permitindo a aluna surda provar, cheirar e ao mesmo tempo, (re)conhecer a escrita da Língua Portuguesa. Importante salientar, que o atendimento foi realizado com 01 aluna surda, que se encontra em processo inicial da aquisição da língua de sinais.

Nas observações, entendemos que a metodologia da professora, permeou em ensinar a aluna surda em aprender sua língua de instrução.

Dessa maneira, a professora apresentou os alimentos básicos, em seguida, pediu para a aluna surda mastigar o alimento. Presenciamos, que a professora passou por momentos de tensão, quando chamava a atenção da aluna, tocando no seu ombro.

A docente apresentou o alimento novamente em língua de sinais, logo após, oralizou. E, solicitou que a aluna repetisse o sinal apresentado na íntegra. Neste momento, observamos que a professora e a aluna não estavam na mesma sintonia. A aluna surda reconheceu os alimentos, porém, não associou os alimentos com os sinais.

Baseado no relato da professora, comentamos o quanto a relação das práticas pedagógicas são relevantes na sala de Atendimento Educacional Especializado. Percebemos que a professora fez o uso da Libras, datilologia⁹, escrita da Língua Portuguesa como recursos didáticos metodológicos para ensinar e complementar os conteúdos curriculares. Entretanto, podemos comentar sobre a observação realizada na sala de AEE, que a professora utilizou a prática do uso da modalidade oralista, sobre uma tonalidade de voz atenuada que sempre chamava a atenção da aluna surda, para que acompanhasse nos seus lábios.

Essa ação, remete ao ato da leitura labial, que nem todo o surdo tem facilidade de aprender para se comunicar com seus pares, e ainda, utilizou pouco os recursos visuais. Diante do exposto, o que notamos foi uma aluna que não conseguia entender o objetivo da aula, que tentava reproduzir a fala da professora, repetidamente.

Perante estas observações, constatamos que o espaço educacional bilíngue é favorável,

⁹ Ela pode servir para palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido o "apelido" em sinal, nomes de lugares ou palavras novas. Saiba mais: [HYPERLINK "http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo3.pdf"](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo3.pdf) <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo3.pdf>

para que se mantenha o ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita, garantindo ao aluno surdo não somente a língua de sinais como primeira língua, mas também, garantir o status social, político e cultural. É importante destacar, que o atendimento permite um planejamento com professores de sala de aula comum e professores especializados em sala de AEE.

Concordamos, que o professor ao ensinar Libras requer o cuidado para não fazer uso da prática do bimodalismo, haja vista, que existe estrutura de língua diferente. E, que compreenda a Libras como sua estrutura própria, não como português sinalizado.

Nesta direção, esclarecemos que, a avaliação do surdo deve ser sistemático, à medida que se observa o desempenho individual. Outro ponto que não pode ser esquecido é a qualidade dos recursos visuais, que torna imprescindível na explicação do conteúdo. O Atendimento Educacional Especializado ser direcionado ao aluno surdo, num ambiente convidativo, que se sinta confortável e motivado.

Alinhado a isto, notamos a importância do profissional da sala de AEE e o professor de sala aula comum estarem em constante processo de capacitação para atender uma demanda especializada, especificam Cruz (2005); Libâneo (2004); Tardif (2002).

Com base nisso, surgiu o seguinte questionamento no tocante a formação continuada voltada para a educação especial. Nesse caso os professores responderam que:

Relato 07 - Vejamos os fragmentos da entrevista semiestruturada,

[Professora Emilly] Nós temos no município a formação continuada. Acontece no Centro de Formação e com a nossa coordenação também de educação especial, sexta feira, que a gente estuda uma deficiência única, e assim vai seguindo o processo. Essa formação nós temos aqui no CAEE – Centro de Atendimento de Educação Especializado, e temos a formação quinzenal no Centro de Formação, temos também uma formação com a coordenadora do CAEE e educação especial. Acontece, no dia de quarta-feira e uma a cada sexta feira de cada mês (**Entrevista Semiestruturada – AEE/2016**).

[Professora Andresa] Não, daqui há 02 meses já vou me aposentar (**Entrevista Semiestruturada - Sala de aula comum/2016**).

[Professor Leandro] Sim, vou querer outra vez o curso de Libras, porque aí é como estávamos falando do meu aluno surdo, ele hoje está ouvindo pouquinho e se a partir de amanhã ele passar a não ouvir mais (**Entrevista Semiestruturada – Sala de aula comum/2016**).

[Professora Victória] Eu acredito que curso de Libras e oficina, também grupo dirigido e compreendo como um grupo trocando experiência. Acho interessante, até porque a Libras é um processo contínuo (**Entrevista Semiestruturada – Sala de aula comum/2016**).

[Professora Evely] Sim é bom, curso de Libras/oficina, para a gente aprender como vai avançar **(Entrevista Semiestruturada – Sala de aula comum/2016)**

Com base nos análises dos fragmentos, os professores almejam realizar uma formação específica na área da educação especial com vistas em curso de Libras e oficinas no campo da educação bilíngue, com exceção da professora Andresa.

Diante das entrevistas e observações diárias, percebemos a angústia, o anseio e o medo dos professores de sala de aula comum e da professora de AEE. Após momentos de ação, reflexão, que aconteceu individualmente e coletivamente, sentimos a necessidade de colaborar com ações de práticas didáticas metodológicas.

Apesar do município promover capacitação, constantemente aos docentes, sentimos a necessidade de aprimorar as técnicas pedagógicas dos professores participantes, a fim de minimizar as barreiras linguísticas, que atrapalham o aprendizado do aluno surdo.

Neste foco, temos a intenção de minimizar essas aflições vivenciadas, pelos docentes que atendem alunos surdos na escola, confirmam Alarcão (2011); Ibiapina (2008); Capellini e Mendes (2007). Baseado nas barreiras enfrentadas pelos professores de sala de aula comum e AEE, destinamos uma seção exclusiva, sobre proposta colaborativa voltadas a educação bilíngue ministrada pelo professor pesquisador.

SEÇÃO V - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROPOSTA COLABORATIVA, O QUE TEM A CONTRIBUIR?

O compromisso que assumimos na seleção da escola pesquisada, apresentação do projeto de pesquisa, posse dos documentos, apropriação das entrevistas, observações de sala, registros diários, permissão de filmar vídeo, coletas dos dados, análises, sobretudo vozes inquietantes dos professores. Assim, denotamos a seriedade da pesquisa direcionada pelo pesquisador, “Sendo atualização dos compromissos éticos e políticos assumidos nos primórdios da pesquisa, as questões do estar aqui pedem que o pesquisador encontre caminho para ser aparição na escrita enquanto autor” (LUZ, p. 89, 2013).

Com base na fala do autor, nos reforça os discursos em promover ação conjunta deliberada entre o professor pesquisador e os professores participantes, a fim de trabalhar alguns empecilhos de cunho pedagógico bilíngue. Estes já apresentados pelos professores de sala de aula comum e AEE. Nesta lógica, destinamos a seção V, exclusivamente ação de cunho colaborativo, que visamos detalhar, mediante as coletas e análise dos dados fornecidos pelos participantes.

5.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

No percurso das inquietações pedagógicas, citadas pelos professores participantes durante as entrevistas e as observações em sala de aula, o pesquisador se angustia de não contribuir na íntegra, para não influenciar as aulas dos professores. É importante salientar, que naquele momento das coletas e análises dos dados, o pesquisador estava como observador e que teria o momento de ação interventiva, a fim de fomentar as estratégias de cunho pedagógico, que auxiliem os professores no processo educativo dos alunos surdos. Nesse mesmo pensamento, coadunamos com a pesquisa colaborativa que se,

Amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados. (IBIAPINA, 2008, p.45).

Com base nisto, entendemos que a escola e a universidade possa estar em sintonia no sentido de quebrar o paradigma dicotômico entre a teoria e a prática. A prática colaborativa visa a colaboração mútua com o foco de apresentar uma contribuição na educação.

Nessa perspectiva de ação colaborativa, foi promovido pelo professor pesquisador uma capacitação de formação para os professores participantes, que aconteceu na própria escola. E ainda com parceria da Secretaria Municipal da Educação e a Universidade Federal de Alagoas.

A ação colaborativa teve uma carga horária de 20h, nos dias 20 a 23 de setembro de 2016, na Escola municipal de Arapiraca-AL, com toda comunidade escolar. É pertinente ressaltar, que essa ação colaborativa coincidiu com a semana de homenagem do surdo, que é comemorado no dia 26 de setembro de cada ano, o dia nacional do surdo. E ainda, elaboramos um cronograma de ação pedagógica da proposta colaborativa.

5.1.1 Ação I - Comunidade escolar

Primeiro dia: Conferência do professor pesquisador

No dia 20 de setembro de 2016, foi realizada a 5ª etapa do projeto, que tinha finalidade de envolver a comunidade escolar – gestão, professores, administrativo e os pais dos alunos surdos. Essa etapa, aconteceu numa sala da própria escola, no horário de 17:30 as 21h, com o objetivo de não atrapalhar o andamento das atividades rotineiras da escola. A gestão escolar informou que esse horário, destina-se para encontro de discussões pedagógicas. Com isso, foi realizada uma conferência que abordou a temática da inclusão escolar dos alunos surdos, diante da perspectiva bilíngue.

Vejamos alguns fragmentos da conferência:

[Pesquisador Vitorino] Os professores que não ensinam aos alunos surdos hoje, poderão ensinar amanhã em sala de aula comum (**Conferência, 20 de setembro de 2016**).

Iniciamos a conferência, justificando o motivo da pesquisa em não atender a todos da escola. Informando que a pesquisa tinha como foco analisar as interfaces pedagógicas dos professores, em relação aos alunos surdos na sala de aula, como também professor de AEE.

Em conferência, o professor pesquisador explicou a ideia de convidar todos os professores, para a abertura da semana pedagógica, que tinha o sentido de compartilhar experiências vivenciadas em sala de aula com surdos em outros espaços escolares, a fim de amenizar os obstáculos que os professores enfrentam no tocante às práticas metodológicas.

Imagem 10 - Ação e reflexão



Fonte: imagem cedida pelo pesquisador / ¹⁰Id

No momento da conferência, realizamos a seguinte pergunta. O que é escola? Analisemos a fala de alguns professores, que estavam na conferência (**Conferência, 20 de setembro de 2016**). Vale lembrar, que estes participantes de 01 ao 05, participaram somente da conferência.

[Participante 1] lugar de aprender.

[Participante 2] interação.

[Participante 3] socialização também.

[Pesquisador Vitorino]: sim, socialização o que mais? Cabe mais? O que é escola?

[Participante 4] ensinar e aprender.

[Participante 5] é um espaço de convivência de experiência de... construção

¹⁰ **Id/10** - Imagem de uma sala de aula. No centro tem uma mesa com uma pasta elástica, um notebook e um projeto multimídia refletindo uma luz no quadro branco. Próximo a mesa tem um homem em pé com as duas mãos juntas na altura do abdômen, olhando para o lado direito. Nesse lado tem cinco carteiras perfiladas com quatro pessoas sentadas, sendo um menino, uma menina e duas mulheres.

de cooperação.

Diante das vozes relatadas, explicamos a todos os participantes da conferência, sobre os aspectos de socialização, interação e experiência. Dessa forma, verificamos que a comunidade escolar se configura um local de aprendizagem e formação. Nessas características apresentadas, a escola deve ser entendida como,

[...] comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria (MACEDO, 1995, p. 68).

Ainda sobre o conceito de escola,

[...] o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, sala, quadros, programas, horários, conceitos... escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizades a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 2009, p. 8).

Corroboramos com as falas dos autores em relação aos alunos surdos, que possa ser destinado espaço de socialização e interação, que necessitam de instituições de ensino inseridas no contexto educacional. Uma escola que garanta o direito de aprendizado do surdo, sobretudo, ofereça um estudo de qualidade, respeitando a cultura e a língua de sinais. Sendo assim, o aluno com surdez pode aprender outra língua, no caso o português escrito. Para isso, Imbernón apresenta,

A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria, precisa implantar inovação (...). Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria (IMBERNÓN, 2006, p 80-81).

Na contextualização da proposta escolar, sugere-se que as instituições educacionais utilizem práticas pedagógicas, mesmo que implique em mudança de atitude de todos. Certo disso, destacamos “[...] a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor” (VIEIRA, 1999, p. 99). Sobre tal, Alarcão diz que,

[...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada (...). A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como (...), a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco (ALARCÃO, 2011, p. 18).

Baseado no contexto, percebemos que os surdos dispõem da educação bilíngue ao seu favor. Neste sentido, a comunidade surda luta para conquistar ambientes educacionais bilíngues Libras/Português, esclarecem Perlin e Miranda (2003); Perlin e Strobel (2006). Diante disso, acredita-se que os professores ao saber Libras, tem afinidade com a cultura específica e experiências visuais.

Nesta perspectiva, mediante a proposta do bilinguismo, o aluno surdo tem a oportunidade de aprender a língua de sinais, a partir dos anos iniciais como primeira língua, a Libras. É sabido, que há movimentos fortes de reivindicações articuladas pela comunidade surda, que propicia a implantação de escolas bilíngues, inclusa como proposta estratégica 4.7 da Meta 4, do Projeto de Lei nº 8035/2010 do PNE - Plano Nacional de Educação, processo que tramita na condição de oferecer a Libras e Língua Portuguesa, inserida Meta 4.7 que propõe:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação).

As representações de movimentos surdos, acende a discussão acerca do bilinguismo, que visa o aluno surdo aprender a língua de sinais, com objetivo de desenvolvimento de suas capacidades e competência linguística na mesma proporção de um aluno ouvinte. Com essa

mesma força representativa ideológica, entre surdos e pesquisadores militantes da educação dos surdos, surgiu o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a favor desse movimento bilíngue, em que sustenta a garantia da educação básica aos estudantes surdos. Para tal, o decreto trata:

Artigo. 22. As instituições federais de ensino responsável pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio de organização de:

I. Escola e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, como professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental;

II. Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, aberta a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas de conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérprete de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p.244).

Com isto, devemos valorizar o espaço escolar e a mão de obra docente disponibilizada na escola. Feito assim, procuramos propor aos professores participantes o desafio de alinhar o planejamento das práticas pedagógicas aplicadas em suas aulas, no sentido de (re)construir e refletir ações desempenhadas, com vistas a educação bilíngue - Libras/Português.

Diante disso, promovemos um cenário de como trabalhar com alunos surdos.

5.1.2 Ação II – Cenário das práticas pedagógicas bilíngues

Segundo dia: Prática bilíngue

Nos dias 21 e 23 de setembro de 2016, a pesquisa era voltada para a Formação de professores. Neste período, tivemos momentos de contribuição entre o professor pesquisador e os participantes. Na ocasião, aplicamos uma oficina voltadas às práticas de ensino para os alunos surdos. Esta aconteceu no turno matutino, horário de 7:30 as 11:30 e vespertino 13:30 as 17:30, na sala de informática na própria escola.

Dividimos em dois momentos. O primeiro, apresentamos os aportes teóricos no tocante a Pedagogia Surda, mostrando como se dá a prática pedagógica, detalhadamente. No segundo momento, utilizamos técnica gestual, mímica, apontamento, dramatização e alguns sinais. Também foi usado recursos pedagógicos como cartaz com imagens e palavras escritas em português, jogos interativos, atividade de fixação visual e dinâmica envolvendo sinal e imagens

com palavras.

É importante salientar, que neste cenário matutino, tivemos a presença das professoras participantes Andresa, Evelly e Emelly, enquanto, no horário vespertino os professores Leandro, Victória e Emilly. Nesse cenário registramos a presença de três alunos surdos, sendo que, duas alunas são das professoras do turno matutino, um aluno surdo do turno vespertino e a outra aluna surda faltou. Lembrando, que todos os alunos surdos foram convidados a participar, efetivamente da aula desenvolvida pelo professor pesquisador. Esteve presente uma professora que não estava participando da pesquisa, mas que solicitou a sua permanência, já que naquele momento a docente estava sem aula na escola, e ainda, a presença da aluna estagiária da UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas, a convite do professor pesquisador para prestação de apoio técnico e de interpretação da Libras, caso houvesse a necessidade durante a oficina.

Momento I: Teoria da Pedagogia Surda

A prática pedagógica usada, sustenta-se na Pedagogia Surda, voltada para o ensino de alunos surdos. Evidentemente, que o espaço escolar ideal para o desenvolvimento da pesquisa, seria uma escola bilíngue Libras/Português, haja vista que as pessoas surdas partilham de experiências visuais, sociais, culturais e linguísticas, afirmam Fernandes (2003); Skliar (1999). Dessa maneira, salientamos que o município de Arapiraca-AL, não tem escola bilíngue, mas entendemos que a prática docente bilíngue pode estar inserida em escolas inclusivas, desde que possua a sala de AEE, professor de Língua Portuguesa para ensinar a segunda língua e instrutor surdo ensinando a Libras, como primeira.

Imagem 11 - Pedagogia Surda -Diurno**Imagem 12 - Pedagogia Surda - Vespertino**

Fonte: Imagens cedidas pelos autores / ¹¹Id

Diante das imagens acima, observa-se que essa prática é satisfatória no desenvolvimento da identidade, vivência, produção de artefato cultural, político, social, arte visual e linguístico do surdo, acrescenta Strobel (2013). Ao se tratar da Pedagogia Surda, faz-se necessário entender o conceito da mesma. Assim,

Em certo sentido: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2014, p. 101).

Com esse viés pedagógico, trazemos em pauta a metodologia da pedagogia surda, que envolve métodos visuais alicerçados pela língua de sinais. A metodologia pode ser utilizada como fonte primária pela pessoa surda em qualquer situação educacional. Diante disso, “A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser” (STROBEL, 2013, p. 92).

De acordo com a pedagogia surda, o surdo passa a ter uma visão próxima da realidade

¹¹ **Id/11** - Imagem diurna de uma sala com computadores na lateral esquerda. No centro tem uma cadeira dentro de um birô de madeira, que em cima tem uma bolsa e um projetor multimídia. Ao lado do birô tem um homem em pé que gesticula com as duas mãos, olhando para o fundo da sala. No fundo tem três mesas plásticas, cadeiras com pessoas sentadas. No lado esquerdo há duas cadeiras de rodinhas com duas meninas sentadas. Todas de frente, olhando para o homem em pé.

Id/12 - Imagem vespertina de uma sala com computadores nas extremidades. Ao centro da sala tem um homem em pé, gesticulando com um braço, para a porta e olhando para o fundo da sala. Perto dele tem um birô com notebook e projetor multimídia sem refletir imagem no quadro branco. Ao fundo tem três mesas, cadeiras e mulheres sentadas olhando para frente.

em que vive. E, compartilha entre os seus pares, aquisição de linguagem e experiência de cunho cultural e desenvolvimento no âmbito escolar. Dito isso, “quando o professor e o aluno utiliza a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema” (RANGEL e STUMPF, 2012, p. 115).

Diante disso, “Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro” (PERLIN, 2007, p. 2). Nesta linha de pensamento, analisamos que os surdos venham ser alfabetizados em processos educativos, a exemplo, a pedagogia surda, que nos remete como sendo fundamental para o aprendizado. Conforme, Capovilla aponta na sua pesquisa realizada em escolas que,

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superior em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 86 e 87).

A pedagogia surda, emergiu a necessidade de um ambiente escolar favorável e motivador sobre o aspecto da comunicação. Assim, acredita-se que possa promover a inserção de práticas pedagógicas visuais para surdos em instituições de ensino.

Momento II: Oficina Pedagogia Surda

No segundo momento do dia, oferecemos para os professores participantes, uma proposta pedagógica diferenciada do espaço desenvolvido em sala de aula comum. Sobre isto, “Oficina é um termo muito amplo e implica uma modalidade de ação que promove em um só tempo a realização de uma atividade lúdica e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem para aqueles que passam pela experiência” (SENRA, 2016, p.23).

Diante desse conceito de oficina, podemos entender, que o aluno surdo possa estar inserido no campo de voz ativa. E, que fale com as mãos sem receio de perguntar ou responder, principalmente, possibilite aprender as duas línguas, com o mesmo caráter de igualdade, sem estigmatizar nenhuma língua. Ainda sobre oficina, pode contribuir no campo de diferentes momentos de aprendizado entre docente e discente. Para isso, Senra explica que,

[...] as oficinas não se restringem apenas aos que têm alguma dificuldade externalizada, elas são atividades que podem contribuir para o percurso de qualquer estudante, em diferentes momentos de sua escolarização, e para a trajetória de formação dos próprios docentes, pois permitem experimentar fortes dimensões lúdicas e de troca com o outro, tão essenciais à nossa vida dentro e fora das instituições (SENRA, 2016, p. 20).

Neste sentido, solicitamos a participação dos professores na oficina, com o intuito de aprender as práticas pedagógicas aplicadas pelo professor pesquisador. Vejamos passo a passo como foi realizada a oficina do professor pesquisador no quadro abaixo:

Plano de aula CASA referente a oficina pedagogia surda

PLANO DE AULA
TEMA: Casa
OBJETIVOS
GERAL: Reconhecer os cômodos de uma casa, por meio de práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula comum e AEE.
ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a habilidade visual do aluno surdo em relação aos cômodos da casa; • Trabalhar em contexto visual a palavra CASA; • Apresentar sinais, correspondentes aos cômodos da casa em processo de aquisição da Língua de sinais; • Ampliar o vocabulário de sinais aos estudos surdos; • Proporcionar a associação da imagem ao sinal, estimulando a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa.
CONTEÚDO:
Sala de estar, quarto, banheiro, cozinha, área de serviço e garagem.
METODOLOGIA:
Oficina, Lúdica, visual, dramatização e dinâmica de grupo.
MATERIAL DIDÁTICO:
Isopor; cola branca; cola de isopor; cola quente; pistola; tesoura; estilete; durex espessura grossa; emborrachado (várias cores); papel A4; papel 40; palito de dente; palito de picolé; piloto marcador (preto, azul e vermelho); pilotos de quadro branco (azul, preto e vermelho); canetas e pastas.
AVALIAÇÃO:

Sistemática e individual.
ATIVIDADE:
Localização da casa.

Fonte: Plano de aula elaborado pelo pesquisador

O plano de aula serviu de subsídio norteador na aula executada pelo professor pesquisador, que contou com três professores de sala de aula comum e uma professora sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado. Tivemos, ainda a presença de três alunos surdos do 1º ao 5º ano, cuja carga horária 04 horas, nos turnos matutinos e vespertinos, separadamente no dia 21 de setembro de 2016. Salientamos, que a oficina do turno vespertino foi realizada somente com os professores participantes, porque os alunos surdos não compareceram, porém a metodologia utilizada foi igual para os dois turnos.

Iniciamos a oficina com a apresentação dos cartazes, com imagens extraídas da *internet* e adaptada pelo professor pesquisador, com os respectivos nomes escritos em letras grandes (caixa alta): 1 - SALA DE ESTAR, 2 - QUARTO, 3 - BANHEIRO, 4 - COZINHA, 5 - ÁREA DE SERVIÇO, 6 - GARAGEM, referentes ao tema CASA. Dessa maneira, partimos do princípio básico de analisar o ponto de vista holístico, que caracteriza um sistema parte de um todo, atesta, Fernandes (2003).

Logo em seguida, dramatizamos cada palavra destacada, de acordo com a ordem sequenciada, de forma que contextualizasse através gestos, mímicas e sem o uso de sinais. Os sinais referentes às palavras, somente foram apresentadas, após o processo da dramatização.

Imagem 13 - Oficina Pedagogia Surda Diurno **Imagem 14 - Oficina Pedagogia Surda Vesp.**



Fonte: Imagens cedidas pelos autores / ¹²Id

Neste momento, percebemos a atenção redobrada dos professores e principalmente dos alunos surdos, no tocante aos cartazes com imagens e a dramatização realizada pelo pesquisador, através de expressões faciais e corporais. Nesse aspecto, “[...] devem ser consideradas parte dos sinais, já que possuem papel similar ao contorno entoacional das línguas orais, afirmação, negação, dúvida, questionamento etc.” (SANTANA, 2007, p.95).

Baseado neste contexto, realizamos um momento de dramatização. Sendo assim, convidamos os alunos surdos para participar da aula. Tomamos permissão e liberdade de gravar um vídeo, para a transcrição da escrita. Desta feita, observamos o episódio ocorrido durante a oficina entre o professor pesquisador e as alunas surdas presentes na aula, conforme a imagem apresentada.

Imagem 15 - Participação Pedagogia Surda



Fonte: Imagem cedida pelos autores / ¹³Id

Vejamos abaixo, o episódio das participações das alunas das professoras participantes Andresa, Evelly e Emily, de acordo com a imagem 15. Importante frisar, que fizemos análises,

¹² **Id/13** - Imagem de uma sala com computadores desligados no lado esquerdo. Na frente tem três mesas, cadeiras e mulheres sentadas. Ao lado esquerdo tem duas cadeiras de rodinhas e surdas sentadas. No fundo tem um homem em pé simulando pegar alguém. Dessas cinco pessoas, três estão focadas observando o homem em pé e duas estão dialogando sem prestar atenção.

Id/14 - Imagem de uma sala com computadores desligados no lado direito. No centro há um homem em pé com a mão esquerda para cima, com o rosto olhando para frente, a mão direita pegando no cavalete que tem papel 40. Nele tem três imagens distribuídas. De cima para baixo, a primeira ao centro é uma casa com o nome CASA, acima. A segunda mais abaixo, a esquerda, tem um carro com o nome CARRO, embaixo. A terceira no lado direito tem uma sala de estar com seu respectivo nome SALA DE ESTAR.

¹³ **Id/15** - Imagem de um laboratório de informática. Na frente uma mulher sentada numa cadeira e com as mãos em cima da mesa olhando para o centro. No centro um homem em pé, ri e gesticula com as duas surdas, jovens mulheres, em pé, que também conversa com gestos. Ele aponta para o papel 40 fixado no cavalete. No papel tem colado três imagens com suas respectivas palavras, CASA, CARRO e SALA DE ESTAR.

somente de (03) três palavras, das (07) sete mostradas.

Episódio 01: Dramatização dos cômodos da CASA

[**Pesquisador Vitorino**] aponta imagem **CASA**, dramatiza a palavra utilizando gesto ou mímica. Gesticula e mímica os cômodos da casa. Não faz uso de datilologia da palavra casa.

[**Surda camisa branca**] aponta imagem **CARRO**, gesticula carro, passa marcha, desenha no espaço carro grande.

[**Surda roupa jardineira**] aponta imagem **CARRO**, se abaixa pega a alça do balde joga no carro, esfrega, passa pano.

[**Pesquisador Vitorino**] acena com a cabeça para cima e para baixo, faz expressão de felicidade. Acena e aponta para a próxima imagem que tem um desenho de **SALA DE ESTAR**. Incorpora uma pessoa sentando no sofá assistindo televisão.

[**Surda camisa branca**] eufórica e levanta a mão direita.

[**Surda roupa jardineira**] saltita e levanta em seguida a mão direita. Aponta para surda camisa branca e pedi para ela começar.

[**Surda camisa branca**] aponta para outros objetos da **SALA DE ESTAR**, incorpora uma pessoa pegando o telefone e falando. Aponta para fora da sala de aula. Aponta para televisão abre os braços e aponta para o além simulando a casa dela.

[**Surda roupa jardineira**] interrompe a surda camisa branca, aponta para cima abre as duas mãos e folheia em seguida simula uma estante e coloca o livro. Bota a mão no rosto simulando como se tivesse pensativa.

[**Surda camisa branca**] pedi o turno a surda roupa jaqueira. Aponta para janela e simula puxando sentido horizontal uma parte da janela pra cá e a outra para lá. Incorpora uma pessoa fazendo o jarro com as mãos. Contextualiza alguém pegando flores cheira, usa expressão de flor cheirosa, logo simula colocando dentro do jarro.

Diante do episódio apresentado, podemos analisar que as alunas surdas participavam da oficina, ativamente. Percebemos que, apesar delas terem pouca fluência em Libras, não impediu que contextualizassem a temática.

Ao tempo todo as surdas reportavam-se as casas delas, a vivência e a história de cada uma. E ainda, observamos a riqueza de detalhes expressadas em suas faces e corpos, que desejavam falar a todo instante. Investigamos, que as alunas surdas não se preocupavam com a escrita abaixo de cada imagem. Com isso, denotamos, que os surdos se comunicam e se expressam de alguma maneira e não necessariamente, uso de sinais, nem muito menos pela escrita. A pesquisa revela também, que as imagens foram imprescindíveis no tocante ao aprendizado das alunas surdas.

Outro aspecto observado, inicialmente foi mostrado 07 (sete) imagens e no final do processo da dramatização, as alunas apontaram detalhes das imagens que não foram mencionadas pelo professor pesquisador, citamos algumas: BALDE DE ÁGUA, TELEVISÃO, JANELA, JARRO DE FLORES, etc. Analisamos também, que os professores participantes observavam o desempenho das suas alunas surdas.

Logo após a dramatização, sinalizamos todas as palavras referentes aos cartazes, em seguida, utilizamos a datilologia das palavras, já destacadas. Posteriormente, solicitamos que todas as alunas repetissem os sinais, correspondentes às imagens.

Em relação ao contexto de memorização, podemos perceber que as alunas esqueceram a sinalização de algumas imagens apontadas, inclusive, não se lembravam como fazia a datilologia referente às palavras.

Episódio 02: A atividade do VARAL

Neste episódio, utilizamos uma atividade lúdica envolvendo tudo que foi visto no episódio anterior - dramatização.

Dessa maneira, mostramos como atividade aconteceu, que chamamos de *Varal*, com o requisito de atender a Pedagogia Surda. Vamos acompanhar, o passo a passo da atividade.

Imagem 16 - Atividade Varal



Fonte: imagem cedida pelo prof. pesquisador

Imagem 17 - Atividade Varal - Diurno



Fonte: imagem cedida pelos autores

Imagem 18 - Atividade Varal - Vespertino



Fonte: imagem cedida pelo prof. pesquisador / ¹⁴Id

A partir desse momento, solicitamos as presenças das alunas surdas e professores participantes para realizar essa atividade. Vale ressaltar, que ao chegar na sala de informática da escola, realizamos a marcação do espaço no chão com fitas adesivas, numerando cada quadrado referente à imagem, que utilizamos no momento da realização da atividade, como também, utilizamos 02 (duas) cadeiras de plásticos que serviram de base para esticar o varal e foi usado clips para segurar o papel com as imagens enumeradas, conforme mostra na imagem 16. Logo depois, entregamos as alunas surdas, 07 (sete) sinais confeccionados em papel A4, com a imagem impressa do professor pesquisador, correspondente a palavra escrita em português, conforme mostra nas imagens 19 e 20. Esta atividade, teve o objetivo associar a imagem ao sinal, estimulando a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua e ampliar o vocabulário de Libras. Nesta atividade as alunas surdas tiveram um rendimento 100% de acerto.

¹⁴ **Id/16** - Imagem da dinâmica do Varal. No chão da esquerda para direita, há 7 quadrados ligados por fita adesiva azul, numerado em ordem de 1 a 7, com fitas adesivas, amarela, vermelha e verde. Nas extremidades do quadrado 1 e 7 tem uma cadeira de plástico, em que passa uma linha de lã formando um varal. Nele, há seis papéis de formato A4, com imagens penduradas por clipe em seus respectivos quadrados.

Id/17 - Imagem do Laboratório de informática. No lado esquerdo tem duas mulheres em pé, lado a lado. Ao centro há um homem em pé, olhando para o papel na mão esquerda e aponta com a mão direita para a imagem exposta no varal.

Id/18 - Imagem do laboratório de informática. No lado esquerdo, há duas crianças surdas. Em frente delas tem um homem em pé, segurando folhas de papel A4. Ele mostra as imagens e gesticula para as surdas.

Imagens 19 e 20 - Material didático confeccionado pelo prof. pesquisador**CASA****BANHEIRO**

Fonte: Imagens cedidas pelo prof. pesquisador¹⁵

Episódio 03: Jogo da memória das imagens e dos sinais

Realizamos uma dinâmica de memorização de imagens. O objetivo foi estimular a habilidade visual das alunas surdas, em relação às imagens dos cômodos da CASA e os sinais confeccionados com a imagem do professor pesquisador, agregado com a palavra escrita colada no isopor, em formato de carta de baralho, imagem 21.

¹⁵ **Id/19** - Imagem de um homem em pé de frente. Inclina a mão direita e esquerda tocadas com as pontas dos dedos, com um ângulo de 35 graus, próxima ao peito. A expressão facial sem risos.

Id/20 - Imagem de um homem em pé de frente. O braço direito e esquerdo forma um ângulo de 90° na altura do peito. A mão direita com os dedos, indicador e mindinho estão estendidos que toca no dorso da mão esquerda de punho fechado.

Imagem 21 - Jogo de memorização



Fonte: Imagens cedidas pelos autores / ¹⁶Id

As professoras e as alunas participaram do jogo da memorização. Averiguamos que as alunas surdas no início do jogo, não estavam entendendo a dinâmica da memorização. As surdas pensavam que pudessem pegar duas cartas que tivessem sinais. Diante disso, o professor pesquisador explicou novamente o jogo, as surdas teriam que pegar duas cartas, sendo uma carta com a imagem e outra com um sinal. Acertaria, aquela aluna surda, que conseguisse o maior número de sinal, correspondente com a imagem formando um par.

Em relação os professores participantes, apresentaram dificuldades em acertar o jogo. Uma das possibilidades inicialmente do erro, acredita-se que foi por motivo de não saber língua de sinais ou por não ter associado o sinal a imagem que já tinha sido trabalhado pelo professor ou pela própria dinâmica do jogo. Não ficou muito claro o porquê das dificuldades apresentadas por eles, entretanto, posteriormente conseguiram extrair a ideia proposta, consequentemente acertar.

Diante disso, observamos que aconteceu momentos de cunho social, a exemplo, formalizar regras de convivência, respeitar a vez do outro, instigar a prática de competição, valorizar a competência individual, promover o convívio entre os pares, estimular trocas de

¹⁶ **Id/21** - Duas imagens. Na visão da esquerda para direita. A primeira imagem tem duas pessoas. A primeira pessoa está sentada com as mãos sobre a outra, em cima da mesa. Na sua frente tem uma pessoa com o braço estendido. Com a mão direita toca no isopor 10x10cm que está em cima da mesa. Na Segunda imagem temos duas mesas que há em cima vários isopores de 10x10cm cada. No lado esquerdo da imagem de uma pessoa com braços estendidos. Na sua mão direita tem um isopor com uma imagem de uma pessoa, que faz um sinal em Libras com um nome escrito, abaixo. Na mão esquerda tem um isopor com uma imagem que não identificável.

experiências linguísticas e ampliar o vocabulário de sinais, entre outros elementos satisfatórios.

Após a oficina, solicitamos que os professores comessem a elaborar sua aula, cujo tema livre fosse apresentada no terceiro dia. Sugerimos que os docentes pegassem o material didático como: papel 40, revistas, emborrachados, cola, tesoura, cordão de lã, isopor e fitas adesivas de diferentes cores, que estava disponível na oficina para auxiliar na elaboração das suas aulas.

5.1.3 Ação III –Aplicação das práticas pedagógicas bilíngues

Terceiro dia: (Re)Ação bilíngue

No dia 23 de setembro, damos continuidade a semana das práticas pedagógicas. Os professores participantes, contaram com a presença dos seus alunos surdos, no sentido de promoverem um espaço de ambiente bilíngue. Os alunos surdos participaram, ativamente das aulas dos professores envolvidos na pesquisa. O objetivo foi analisar como os alunos se comportaram diante dos seus pares e a desenvoltura das suas práticas de ensino.

Nesta fase, o professor participante desenvolveu uma aula, que foi apresentada aos alunos surdos na sala de informática. O professor pesquisador teve a incumbência de observar as aulas dos professores, que tinha como proposta ensinar o aluno surdo. Nesta ocasião, solicitamos ao professor que elaborasse um plano de aula específico. Salientamos, que nos dois turnos tiveram surdos participando das aulas. Em diálogo entre os professores, seguiu uma ordem de apresentação, nos respectivos turnos de aula. A partir disso, vamos conferir como os professores lecionaram, diante da proposta pedagógica bilíngue Libras/Português.

Episódio I: Frutas

A professora Evelyn, elaborou a aula sobre a temática frutas. Utilizou como recursos didáticos, os cartazes em brancos preenchidos com material impresso, que constava com a imagem, a palavra e o sinal. Veja a seguir:

Imagens 22 e 23 - Aula FRUTA



Fonte: Imagens cedidas pela autoras / Id¹⁷

De acordo com as imagens apresentadas, a professora faz uso de recursos visuais. Informamos, que tivemos a presença no turno matutino, apenas de uma aluna surda. A aula foi filmada para a observação e transcrição. Acompanhe como foi a aula da professora Evelly:

[Professora Evelly] Acena com a mão para aluna surda. Chama aluna para participar da aula. Mostra apenas um imagem que tem várias frutas. Aponta para a imagem da fruta ABACAXI.

[Aluna surda] Faz o sinal de ABACAXI.

[Professora Evelly] Aponta para fruta UVA VERDE.

[Aluna surda] faz sinal de UVA.

[Professora Evelly] aponta para fruta MAÇÃ.

[Aluna surda] faz sinal de MAÇÃ. **[Professora Evelly]** balança a cabeça para cima e para baixo com o sorriso no rosto.

[Professora Evelly] aponta para fruta MORANGO.

[Aluna surda] balança a cabeça que não sabe. **[Professora Evelly]** faz uma expressão retorcendo o rosto. Esbugalha os olhos e aponta novamente para a imagem. **[Aluna surda]** balança a cabeça e oraliza olhando para câmera sinaliza e oraliza dizendo: é CAJU?

Dentro do intervalo de (00min:01s a 02min:22s), podemos analisar que a professora Evelly não oralizava com a aluna surda, em momento algum. Utilizava a extensão do seu corpo

¹⁷ **Id/22** - Imagem de um laboratório de informática. No lado esquerdo, há uma criança surda sentada, olhando para frente. Na frente tem uma mulher em pé de costas, colando uma imagem no papel 40, fixado no cavalete.

Id/23 - Imagem mostra um cavalete com papel 40, com diversas imagens de frutas, sinais em Libras e palavras digitadas em cada imagens.

a expressão facial e corporal, constantemente. Verificamos também, que a metodologia visual aplicada foi completamente diferente daquela ensinada, comumente, em sala de aula comum.

Outro detalhe, foi que a professora Evely, fez uso de sinais, correspondente as frutas mostradas no cartaz, algo que a professora não realizava em sala de aula. Posteriormente, a professora trabalhou com a aluna surda as frutas, separadamente, à proporção que iria mostrando a imagem da fruta, realizava a datilologia e o sinal, repetidamente e também, sentenças simples, a exemplo, na Libras – EU GOSTAR FRUTA; na LP -Língua Portuguesa – EU GOSTO DE FRUTA.

A professora trouxe para sala de aula uma atividade de fixação, que envolvia as frutas trabalhadas. Observem:

Imagem 24 - Material didático adaptado



Fonte: Imagem cedida pela autora / ¹⁸Id

Em observação na aula da professora Evely, notamos a preocupação de busca uma atividade, que pudesse remeter a compreensão do assunto, a memorização dos sinais, a utilização da datilologia e a produção da escrita da Língua Portuguesa, nesta atividade foram apresentados 04 (quatro) sinais (UVA, ABACAXI, MORANGO, MAÇÃ), após essa etapa, a aluna escreveu: UVA, ABACAXI, MAÇÃ. A palavra (MORANGO) a mesma não conseguiu escrever, porém, considerando que o processo de alfabetização requer cuidado na produção da

¹⁸ **Id/24** - Imagem tem duas mesas. De baixo para cima. A primeira mesa tem duas pessoas, uma em frente da outra. A primeira pessoa da esquerda para direita está com as duas mãos sobre mesa. Na mão esquerda tem um lápis de cor verde. Em cima da mesa há diversos lápis de cores, dois desenhos e um dado de papel. A segunda pessoa está sentada com o braço direito sobre a cadeira. Na segunda mesa não nada em cima dela.

escrita e que a LP é a segunda língua para o surdo, podemos considerar que a aluna atingiu a meta.

Episódio II: Família

Neste momento, a professora Andresa, iniciou a aula sobre a temática família. Fez uso dos recursos didáticos das imagens retiradas da internet e coladas no cartaz de papel 40. A docente, também contou com a presença da aluna surda, no turno matutino. Por motivos técnicos, não foi possível filmar a aula, mas teve gravação de áudio, observação das aulas e imagens.

Imagem 25 - Material didático adaptado FAMÍLIA



Fonte: Imagem cedida pelos autores / ¹⁹Id

De acordo com as observações, a aula da professora Andresa registrada no diário de campo, a docente trouxe imagens de “família” e anexou o cartaz no cavalete, em seguida convidou a aluna surda a ir para frente para interagir na aula. Nas imagens, observamos uma árvore genealógica exposta no primeiro cartaz, que a professora tenta explicar com o uso de sinais, sem utilizar a oralização. Notamos, que a aluna surda não compreendeu a aula da docente. Neste momento, Andresa solicitou que a aluna surda colasse as imagens

¹⁹ **Id/25** - Da esquerda para direita há uma criança. Com a mão direita próximo ao peito aponta para um cavalete com folha de papel 40, com diversas imagens fixadas.

correspondente aos sinais. Verificamos que a mesma não conseguiu associar as imagens com os sinais.

Já no segundo cartaz, a professora trouxe imagens muito pequena, que dificultava enxergá-las. Segundo a professora, o objetivo era mostrar a família unida. A imagem I por si só traz variedade de informações, o que sobrecarrega demais para o entendimento da criança: PAI, MÃE, AVÔ e AVÓ, em fase de casamento, gestação e família. A imagem II do cartaz, remete ao momento de lazer. Na imagem III, traz a percepção de reunião em família e na imagem IV, implica o contexto de assistir televisão juntos.

Para complementar a aula, a professora Andresa, realizou um jogo interativo, com a aluna surda, sobre a temática de família, conforme apresenta na imagem abaixo:

Imagem 26 - Jogo interativo adaptado FAMÍLIA



Fonte: Imagem cedida pela autora / ²⁰Id

Baseado neste jogo interativo, detectamos alguns acertos e não acertos da aluna surda no tocante a atividade, que relaciona o sinal, imagem e palavra escrita. Observe na tabela abaixo.

Tabela 5 - Análise do Jogo Interativo FAMÍLIA

IMAGEM e SINAL APRESENTADO PELA DOCENTE	[Professora Andresa]	[Aluna surda]	[Pesquisador Vitorino]
1	FAMÍLIA	Não acertou	Não soube identificar a

²⁰ Id/26 - Imagem de um jogo de memória com sinais em Libras e palavras escritas em Língua Portuguesa.

			imagem, o sinal e a palavra.
2	FILHO	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra.
3	PRIMO	Não acertou	Não soube identificar o sinal a palavra. Associou o sinal a palavra IRMÃO.
4	TIA	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra. Associou o sinal a palavra FAMÍLIA.
5	IMAGEM e SINAL NÃO IDENTIFICADO	Confusa	Não teve como analisar.
6	AVÔ	Acertou	Associou o SINAL, IMAGEM e PALAVRA
7	PAI	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra. Associou o sinal a palavra IRMÃ.
8	MAE	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra. Associou o sinal a palavra FAMÍLIA.

Fonte: Dados do pesquisador

Diante das observações da atividade proposta da professora Andresa, alegamos que o uso de muitas imagens e tamanho delas, acabou confundindo a aluna no processo de memorização e fixação entre a imagem, o sinal e a palavra escrita. Outro fator preponderante, foi a sinalização de palavras isoladas sem contextualização e a falta de conhecimento prévio da aluna surda, sobre aquele determinado assunto.

Baseado nisso, sugerimos, que a docente no momento da explicação poderia ter esclarecido como acontece a formação de família, através do recurso visual da dramatização e incorporação dos personagens. Dessa maneira, analisamos que a professora Andresa, apesar do avanço sobre as práticas pedagógicas, utilizou didática ainda de cunho oralista. Isto dá-se pelo costume que tem de sala de aula comum com aluno surdo e ouvinte juntos ou pela falta de

comprometimento com a causa.

Episódio III: Cores

No episódio das Cores, a professora Emilly da sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, deu aula sentada ao aluno surdo, conforme, a imagem 28. Gostaríamos de destacar a presença do aluno surdo, no turno vespertino e informar que ele não sabe Libras. Observamos, que seja o primeiro contato do aluno com a Libras e a professora do AEE. No tocante ao conteúdo da aula, a docente trouxe um material didático da sala de AEE, confeccionado por ela em formato de apostila e deu ao aluno uma atividade de desenho impressa da internet. A aula foi registrada através de vídeo no intervalo (00min:00s a 01min:35s), transcrita somente o conteúdo, sem o uso de imagem.

Imagem 27 - Aula CORES



Fonte: Imagem cedida pela autora / ²¹Id

Acompanhem conosco o andamento da aula da docente:

[**Professora Emilly**] com o olhar fixo para o surdo. Sinaliza e oraliza, simultaneamente. Diz boa tarde e fala que vai aprender as cores, pedi para o aluno surdo repeti, faz o sinal de cores.

[**Aluna surda**] olha para a mão da professora e faz repetidamente o sinal HOJE, APRENDER, CORES e oraliza a palavra cores.

[**Professora Emilly**] pega e abre a apostila de cores, olha para o aluno surdo

²¹ **Id/27** - Na imagem tem duas pessoas, uma oposta a outra. A primeira pessoa, da esquerda para direita está com a mão direita estendida sobre a atividade em cima da mesa e a mão esquerda perto do cotovelo do outro braço. A segunda pessoa tem um lápis na mão direita em cima da atividade e a mão esquerda sobre a mesa. Na mesa, há uma pasta de papelão de cor verde, com um adesivo em forma de quadrado azul e uma palavra ilegível.

mostra apostila e oraliza AZUL, com o dedo aponta na apostila e oraliza, você sabe? AZUL.

[**Aluno surdo**] repete duas vezes a palavra AZUL.

[**Professora Emilly**] sinal AZUL e oraliza AZUL pausadamente.

[**Aluno surdo**] repete o sinal AZUL e oraliza AZUL.

[**Professora Emilly**] pega a apostila virar a página. Olha para o aluno surdo e oraliza MARROM. Inclina o braço esquerdo punho fechado e com a mão direita em formato da Letra M, esfrega no dorso da mão esquerda e faz suavemente o movimento para frente e para trás.

[**Aluno surdo**] oraliza MARROM, inclina o braço direito punho aberto e com a mão esquerda em formato da Letra M, faz o movimento para frente e para trás. [**Professora Emilly**] observa que ele está fazendo o sinal MARROM com o punho aberto. Pedi para o aluno surdo fechar o punho.

De acordo com que vimos, a professora Emilly, procedeu a aula utilizando o recurso de imagem, oralização, leitura labial e sinais. É importante ressaltar, que a docente tem uma razoável fluência em Libras. Durante a aula, percebemos, que para o aluno surdo tudo era novidade, que apesar de nunca ter tido aula em Libras tentou realizar a atividade.

Para a fixação dessa temática, Emilly utilizou atividade de pintura no desenho. Observem:

[**Professora Emilly**] Oraliza. Você vai ver animais. Aponta para a atividade. Olhar para uns quadradinhos que tem na atividade e pergunta que cor é essa?

[**Aluno surdo**] olha fixamente para a professora, respira fundo, abaixa os ombros. Não oraliza e nem sinaliza.

[**Professora Emilly**] aponta para atividade. Oraliza, qual o sinal?

[**Aluno surdo**] olha para a professora. Rir e oraliza, SINAL.

[**Professora Emilly**] aponta para a atividade faz o sinal de LARANJA.

[**Aluno surdo**] olha para Emilly, com os braços encruzados oraliza LARANJA e faz o sinal discretamente LARANJA.

[**Professora Emilly**] olha para o estojo que está ao lado com muitos lápis de cor. Olha para ele, oraliza e sinaliza o sinal de PROCURAR.

[**Aluno surdo**] ele procura.

[**Professora Emilly**] Toca nele. Fala e sinaliza o sinal de IGUAL.

[**Aluno surdo**] Ele aponta para o lápis e mostra.

[**Professora Emilly**] acena, fala e sinaliza o sinal de CERTO.

[**Professora Emilly**] faz a Letra B, em datilologia. Pedi para ele pintar todas as letras que encontrar na atividade. Pega um jogo das letras de datilologia, mostra e faz o sinal de B.

[**Aluno surdo**] olha para Emilly, abaixa a cabeça e começa a pintar.

Diante do exposto, compreendemos que a professora Emilly reforçou o uso da oralização, imagem, sinal e apontamento. Estes recursos são muito utilizados pelos professores, que lidam com alunos surdos na sala de AEE. Apesar disso, a docente apresentou elementos

pertinentes da práticas pedagógicas voltada ao aluno surdo. Mesmo assim, constata-se, que Emilyly poderia ter aprofundado a temática com recursos concretos e lúdicos.

Apesar disso, notamos a satisfação do aluno em aprender a Libras. O aluno surdo foi sagaz e aprendeu com muita facilidade. Dessa forma, entende-se que, a língua de sinais para o surdo é natural e de fácil compreensão. Mesmo que a professora não tenha trabalhado a escrita da Língua Portuguesa, iremos avaliar somente o aspecto da aprendizagem da Libras, então, diríamos que o aluno surdo teve um aproveitamento de aprendizagem de 75%, que foi considerado muito bom para aluno que não sabia Libras.

Episódio IV: Família

A professora Victória, abordou o tema família. Destacamos que a docente contou com a presença do aluno surdo, no turno vespertino, o mesmo não sabe Libras, mas tem um resíduo auditivo considerado leve, com a probabilidade de perda auditiva, gradativamente.

Na aula exploratória, Victória apresentou um material visual de imagens e slides. A docente realizou uma atividade lúdica, como mostra, imagens 28 e 29. É bom lembrar, que a aula também foi filmada, registrada em áudio e diário de campo.

Imagens 28 e 29 - Aula FAMÍLIA - vespertino



Fonte: Imagens cedidas pelos autores / ²²Id

²²**Id/28** - Há uma mesa com diversas imagens com folhas de papel A4. Tem uma pessoa por trás da mesa em pé com o braço direito sobre ela. A mão esquerda segura no papel.

Id/29 - Há uma mesa e sobre a mesa tem várias imagens pequenas não identificadas. Da esquerda para direita há uma criança

O registro do vídeo percorre no intervalo (00:00min a 01:22min). É importante considerar, que em alguns momentos da filmagem usou gestos e sinais. Neste período de gravação, notamos que a professora Victória utilizou como fonte comunicacional a oralização.

[**Professora Victória**] chamou o aluno surdo para participar da aula. Pediu para ele vir para frente. Apontou para o slide.

[**Aluno surdo**] levantou e aproximou-se

[**Professora Victória**] apontou para o slide que tem uma imagem com várias pessoas de diferentes gêneros e idades. Fez expressão com o rosto, levantou os braços, sacodiu os ombros, em seguida perguntou o que é isso? Apontando para a imagem.

[**Aluno surdo**] levantou a mão acima do rosto e desceu a mão na altura do rosto.

[**Professora Victória**] comer! Vá lá para mim ver, mostre, gesticule e toque com o dedo nos olhos e aponte para o slide. Apontou para o copo de suco e perguntou o que é?

[**Aluno surdo**] Apontou para o slide fez um gesto com a mão direita fechada e o polegar estendido fazendo um movimento semicircular em direção a boca. Oraliza SUCO.

[**Professora Victória**] fez o gesto de positivo, oralizou muito bem e aqui. Apontou para uma criança.

[**Aluno surdo**] levantou a mão acima da cabeça (simulando uma pessoa maior que ele). Oralizou MENINO. Olhou para Victória.

[**Professora Victória**] com a expressão facial indicando espanto oralizou MENINO. Apontou para o slide. Essa é?

[**Aluno surdo**] levantou a mão acima da cabeça (simulando uma pessoa maior que ele).

Baseado nisto, nota-se a falta de sintonia, entre a professora Victória e o aluno surdo, que apesar dele se expressar pela oralização, a docente tinha momento que não o compreendia. Em outro momento, a professora não conseguiu identificar os gestos e os sinais, que o aluno usava para a comunicação. O mesmo não entendia o que a professora gesticulava e/ou falava na aula. A docente quando não entendia o aluno, procurava adivinhar os comandos gesticulados.

Destacamos, que em outro momento da aula, a professora Victória trabalhou, separadamente com as imagens, a datilologia e as escritas das palavras, FAMÍLIA, PAI, MÃE, IRMÃO, IRMÃ, AVÔ e AVÓ. Nessa ocasião, a professora mostrava a imagem, oralizava, sinalizava e fazia a datilologia de todas as palavras, simultaneamente. Sendo assim, concluímos

surda em pé. Com a mão direita pega uma imagem e com a mão esquerda pega a outra. Direciona as duas mãos sobre a mesa. Do outro lado da mesa, há uma outra pessoa que está com os dois braços apoiados sobre a barriga.

que a docente apresentou práticas pedagógicas, porém necessitava ampliar suas práticas no sentido de aprimorar as técnicas de ordem linguísticas para o aluno surdo.

Episódio V: Medida de tempo

Neste último episódio, o professor Leandro nos convida a participar da aula intitulada “Medida de Tempo”, que abordou os conteúdos: divisão do dia em horas, manhã e noite (12h); divisão do círculo em partes iguais (3h, 6h, 9h, 12h); relógio de ponteiros e digital; realização de brincadeiras no uso do corpo; estalos/ palmas/ batida nos pés. A aula do Leandro teve como objetivo reconhecer e aprender as horas do relógio de ponteiro e estimular a habilidade visual do aluno surdo em relação as horas. O professor apresentou como recurso didático, cartaz, atividades xerocopiada, cola, tesoura, revistas, durex, papel A4 e papel 40. Elaborou um plano de aula para atender alunos do 2º Ano, com uma carga horária de 1h:50, no turno vespertino. Observem o relato dele no diário de campo, em seguida daremos sequência ao episódio.

Relato do Professor:

[Professor Leandro] A aula que preparei não foi especificamente para os surdos, sim para surdos e ouvintes. Não tenho o meu aluno como surdo. Eu tenho ele como ouvinte. Ele participa das minhas aulas normalmente, mas coloquei para ele alguma coisa. Não dei essa aula de “Medida de tempo”, mas dei do Tempo, tudo junto. Só que hoje deixei só o “Tempo” para não ficar muita informação para ele (**Diário de campo, 23 de setembro de 2016**).

Imagem 30 - Aula TEMPO - vespertino



Fonte: Imagem cedida pelos autores / ²³Id

Episódio Relógio

[**Professor Leandro**] vou começar fazendo uma brincadeirinha com ele. Olha, apontou para o braço dele, fez um desenho de relógio com ponteiro pintado de caneta azul. O que isso?

[**Aluno surdo**] oralizou, relógio.

[**Professor Leandro**] oralizou, com uma voz mais alta. O que é que você vê no relógio? Ver o que no relógio?

[**Aluno surdo**] oralizou com voz trêmula, hora.

[**Professor Leandro**] Perguntou para as professoras Victória e Emilly. Alguém tem alguma coisa para cronometrar?

[**Professora Victória**] cronometrar?

[**Professor Leandro**] olhou para o aluno surdo, fixamente. Oralizou com voz pausada, hoje o tio Leandro vai mostrar para você. Apontou para o cartaz. Mostrou três imagens. Oralizou, relógio. Bonito, relógios! Vamos falar hoje sobre a hora.

[**Aluno surdo**] oralizou com voz trêmula. Hora.

[**Professor Leandro**] apontou para o cartaz, mostrou a palavra escrita HORA. Oralizou, Hora.

[**Aluno surdo**] oralizou com voz trêmula. Hora.

[**Professor Leandro**] oralizou, hora, tempo. Tempo, hora.

[**Aluno surdo**] oralizou com voz trêmula. Tempo.

Diante disso, observamos que o professor apresentou uma boa didática e contextualizou o assunto - HORA, para o aluno surdo. A prática pedagógica foi oralista, conforme relatou o professor minutos antes de começar a aula. Neste caminho, entendemos que oralização não é o mais coerente do recurso que se deve adotar, como meio de comunicação para o aluno surdo. Mas, não devemos deixar de considerar, que o professor Leandro não sabe Libras, o aluno possui um grau leve de surdez e ouve com muita dificuldade e necessita aprender a língua de sinais, porque está perdendo a audição, paulatinamente.

O momento da aplicação da atividade para fixação do conteúdo pelo professor Leandro, ressaltamos que foi realizado uma filmagem no intervalo (00:00:00 a 00:01:24). Notamos que o professor Leandro no primeiro momento utilizou um cartaz, com palavras e numerais escritos e imagens de diversos tipos de relógio, tais como: digital, ponteiro e analógico. E no segundo momento também, trouxe outro cartaz, imagens de quarto de dormir, desenho de um sol e uma figura que representava a noite e explicou cada uma das imagens para o aluno surdo. Leandro

²³ **Id/30** - Há duas pessoas. Da esquerda para direita, há uma mulher em pé, olhando para o pulso da outra pessoa. No outro lado, há um menino surdo que está olhando para um cavalete com papel 40. Nele, há diversas imagens de relógio.

solicitou que o aluno surdo respondesse a atividade que estava no cartaz.

O que pudemos observar na atividade, é que o professor Leandro pediu para o aluno surdo responder, apontando para a imagem do sol e as horas que representava dando-lhe três opção para sua escolha. Inicialmente, o aluno surdo não conseguiu responder a pergunta do professor, que utilizava os recursos visuais, oralização e apontamento. Depois de várias tentativas, o professor utilizou os dedos para representar as horas (5:00; 19:00; 21:00), apontava para o sol e fez gestos abanando-se o corpo, dando a ideia de quente. Dessa maneira, percebemos que o aluno conseguiu responder a pergunta.

Diante do ocorrido, observamos a preocupação do professor Leandro em mostrar no cartaz, imagens, palavras escritas em português e os numerais, para que o seu aluno surdo pudesse compreender a atividade proposta. Notamos também, que o docente não conseguiu atingir o seu objetivo no primeiro momento. Vimos na expressão do professor, momento de tensão, pelo fato de que o aluno não conseguia responder a questão. Ao mesmo tempo, professor Leandro foi adaptando a sua aula, conforme percebeu que não estava atendendo a expectativa do aluno surdo.

Destacamos também, que de todos os professores participantes, o professor Leandro, foi o que mais se aproximou da metodologia das práticas pedagógicas da Educação Bilíngue - Libras/Português, voltadas para o aluno surdo.

Neste cenário, de maneira geral, devemos atribuir a diversos fatores: envolvimento da comunidade escolar; apoio da família do surdo; comprometimento do professor; professor e/ou aluno surdo motivado; metodologia específica para o ensino da Libras e do Português escrito. Enfim, esses entre outros elementos favorece para o desenvolvimento do aluno surdo no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como princípio básico de analisar as práticas de ensino adotadas pelo professor da sala de aula comum e o professor da sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, que ensinam alunos surdos em escola que trabalhasse com a proposta da inclusão. Diante dos dados investigativo, nota-se que os professores utilizou método oralista em sala de aula, que não atendeu os requisitos pedagógicos e linguísticos, que promove o desenvolvimento de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

O estudo dividiu-se em etapas, que cada uma delas tiveram pontos relevantes na pesquisa, desde o primeiro momento de conhecer a escola até a última etapa de intervenção. É importante frisar, que a pesquisa foi ganhando outros contornos, à proporção que fomos conhecendo a realidade da comunidade escolar.

As práticas pedagógicas aconteceram em momento de troca de experiência entre os professores participantes e o professor pesquisador. Constatamos que na escola inclusiva, atualmente não disponibilizou de profissionais especializados para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa. Diante disso, proporcionamos uma etapa de colaboração, afim de minimizar a realidade dos professores participantes com método de aplicação para o ensino do aluno surdo. E, que estes professores sirvam de agentes multiplicadores para o corpo docente da escola.

Em busca das respostas da pesquisa, analisamos que o PPP - Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento anual e o plano de aula do professor que estivesse em sala de aula com os alunos surdos. Neste sentido, averiguamos que há, teoricamente, um planejamento voltado a Educação Especial e a Inclusão das pessoas com deficiência, mas a prática foge completamente da realidade do que está escrito no planejamento pedagógico. Conforme a pesquisa, os professores participantes não elaborou um plano de aula voltado ao aluno surdo. A gestão escolar, nos informou que existe um professor especializado na sala de AEE, para atender todas pessoas com deficiência.

Com base na pesquisa, constatamos que os professores de sala de aula comum, elaboram um plano de aula para ensinar a todos os alunos. A partir disso, podemos descrever que as práticas pedagógicas e as ações promovidas pelo professor em sala de aula comum foram: oralização, leitura labial, cópia, gesto, mímica, apontamento, imagem e sinais

descontextualizados. Assim, observamos que os professores, apesar de usar estas práticas de ensino para se comunicar com os alunos surdos, sabemos que não é a ideal, para aquisição da língua de sinais, que funciona como parâmetro para aprender outra língua.

Baseado nisto, analisamos as práticas de ensino e os procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelo professor de AEE. Em relação as práticas de ensino, notamos que a professora de AEE usava recursos visuais. Também, ensinava a língua de sinais, como primeira língua, porém com métodos oralistas para ensinar a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Os procedimentos didáticos pedagógicos aplicados em sua aula para processo de aprendizado: brincar, jogar, repetir, mastigar, cheirar, tocar, pegar, visualizar. Apesar desses métodos, os surdos, ainda possuía muitas dificuldades de compreender o que se ensinava em sala. Essa barreira de comunicação pode estar atribuída a metodologia da professora de AEE, de não está utilizando os recursos didáticos adequados.

Com esta intenção a pesquisa foi de cunho colaborativo, que demonstrou uma relevância de caminhar na direção dialética com os professores participantes. Para tal, apontamos sugestões que auxilie e direcione suas práticas de ensino ao aluno surdo.

Dessa maneira, orienta-se que o professor não induza o aluno surdo ao acerto e erro. Sugerimos que leve o aluno surdo a refletir sobre questionamento em sala de aula. Na utilização das imagens, sinais e escrita da Língua Portuguesa, incentivamos o professor explorar a contextualização, a dramatização, o material lúdico e o concreto para fins do aprendizado do aluno. Assim, sugere-se que o professor conduza o aluno a participar da sua aula, tornando-a mais atraente e agradável para aprendizagem do aluno surdo.

Na explicação de qualquer temática ensinada, encaminha-se que os professores evitem trazer muitas informações para sala, pois, os alunos surdos acabam não compreendendo a aula, que impacta na evasão escolar, desinteresse, desânimo, inutilidade e incapacidade intelectual.

Solicitamos, que o professor participante aprofunde-se na temática do surdo no âmbito pessoal, social, cultural e linguístico. Em razão disso, o docente necessita observar o seu aluno em sala de aula, que está interagindo, através das mãos, gestos, mímicas, apontamentos, desenhos, expressões não manuais. O aluno pode não saber Libras, mas expressa-se de alguma maneira, numa riqueza de detalhes, proveniente da própria língua.

Dessa maneira, indica-se que o professores participantes crie grupo de Estudos Surdos na escola, no sentido de promover, compartilhar as experiências vivenciadas, a respeito da temática da Educação bilíngue, da *“1 Semana de Práticas Metodológicas da Educação*

Bilíngue”, realizada na própria escola.

Enquanto, que para o professor que atende na sala de AEE, pedimos, que a gestão verifique a possibilidade de articular a contratação de um professor surdo para ensinar Libras, como primeira língua, bem como um professor de Língua Portuguesa, para lecionar a escrita dos alunos surdos como proposta de segunda língua.

Ousamos também, em inculir nos pensamentos da comunidade escolar a viabilização de uma sala de aula, somente com alunos surdos e professores que saibam Libras, dentro da proposta do Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo, na intenção de aplicar as práticas pedagógicas focadas no aprendizado dele.

Concluimos, agradecendo a participação de todos os envolvidos na pesquisa, que disponibilizaram o seu tempo para realização do estudo sobre um viés de Educação Bilíngue - Libras/Português. Certamente, causou impacto no cotidiano pessoal e profissional de cada professor na perspectiva de (re)formular as práticas de cunho pedagógico ofertadas em sala de aula comum e sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Esta pesquisa contribuiu para que nós pudéssemos conhecer a realidade da escola, dos professores e dos alunos surdos. Esclarecemos ainda, que os professores participantes estão muito distantes de métodos pedagógicos que conduza o aluno surdo a entender/compreender a questão linguística, social e cultural para tornar-se um sujeito participativo e crítico. Diante do investigado, acredita-se que um dos métodos que possa atender o aluno surdo, é a educação bilíngue - Libras/Português, Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, como segunda língua. Sendo assim, o estudo revelou que esta escola pesquisada não atende a necessidade social, cultural e linguística do aluno surdo em sala de aula.

Baseado nestas dificuldades, surge-se a necessidade de apresentar a proposta bilíngue que está sendo pesquisada pelos estudiosos e pesquisadores, que acreditam ser um dos caminhos para a educação dos alunos surdos. Apesar do avanço no que tange a Educação Bilíngue - Libras/Português. Sabemos ainda, que o estudo não esgota um aprofundamento sobre essa temática.

Entretanto, analisando o cerne da pesquisa surgiu uma inquietação de saber, se os alunos surdos, diante da proposta da Educação Bilíngue, Libras/Português, em salas e escolas bilíngues, com práticas pedagógicas visuais e professores bilíngues irão realmente ser letrados? São EPISÓDIOS a serem desvendados!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva**. In: Isabel ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário; DAMÁZIO, Mirlene. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. 225 p. Original francês.
- BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo. Produzir e Analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa. DIFEL, 1989. Cap. I e VI. 313p.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Acesso em: 28 nov. 2016.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998, v. III (série Atualidades pedagógicas, n.4). p. 19-64.
- BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. **Bilingualism and Second language Acquisition**. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Artmed: Porto Alegre, 2006.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. São

Carlos/SP: UFSCAR, 2004. Tese de Doutorado em Educação

CAPOVILLA, F. C. **Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas:** pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2011.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber:** Modernidade, ciência e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 121p.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização:** sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul –PUCRS. Porto Alegre, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CLAXTON, Gui. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COZBY, P. C. Ética em pesquisa. In:_____ **Métodos de pesquisa em ciências do Comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003. p. 51-79.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e misto. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CROCHÍK, José Léon. et al. **Preconceito e educação inclusiva.** Brasília: SDH/PR, 2011.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.** Tese de doutorado. Campinas-SP, 2005. Datilologia <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo3.pdf> 31 dez 2016.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília-DF: MEC, 2005.

DENZIN, Norman Kent. LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: diferentes olhares** (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ELIAS, Nobert. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer** / Norbert Elias; tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

FERNANDES, Eulalia; CARRANCHO, Angela. **Surdez e bilinguismo**. [et al.]. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem**. LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Surdez. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos: Identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Tese de Doutorado em Letras.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Revista linguagens, educação e sociedade, Teresina, PI, n.12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FLORES, L. G. **Situando a leitura das imagens fotográficas na pluralidade da vida social**. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez; 2004. p.7-15.

Flory, Elizabete V. & Maria Thereza C. C. de Souza. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Inclusivas na Educação: Do global ao local**. In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. São Paulo, agosto de 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Revisando a pré-escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **The theory of communicative action**. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Taurus, 3ª e 4ª revisadas, 1985, 1987, 1988, 1992, 1999. Grupo

Santillana de Edições, S.A.

HALL, Stuart. **A Centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: Revista Educação e Realidade: Cultura, Mídia e educação. V.22 n.3 jul-dez.1997.

HOSSNE, William Saad. **O cep, o pesquisador e o relator.** Cadernos de Ética em Pesquisa. Brasília, v. 2, n. 2, p. 5-6, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana; RIBEIRO, Márcia; FERREIRA, Maria S. **Pesquisa em Educação:** múltiplos olhares. Brasília: Ed. Liber Livro, 2005.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77) VIEIRA, Ricardo. História de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos dos deficientes surdos.** Disponível: <www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia> Acesso em: 18.7.2016.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e língua portuguesa:** em busca de um diálogo. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos.** (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____.KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez:** respeito às culturas minoritárias. (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____.KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez:** uma questão de respeito às culturas minoritárias. (In) Eulália Fernandes (org); Angela Carrancho da Silva...[et.al]. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

_____. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).** (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação,

2012.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos.** In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41;

LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. CAETANO, J. F., **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013. 254p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno Cedes. Campinas, p.163 -184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno Cedes. Campinas, p.163 -184, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: Políticas e práticas de educação inclusiva. Autores Associados, 2004.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathrun Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Letramento e Surdez:** um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez:** uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa vol. 31, nº 3, 2005, p.409-424.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Letramento e surdez:** um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, et al (Orgs). Letramento e minorias. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. cap. 3. p. 35-46.

LODI, Ana Claudia Baleiro. **A Leitura em segunda língua:** práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. Caderno Cedes vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão.** GT Educação Especial n.15, Anped, 2008.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIN, Sérgio Andres; SKLIAR, Carlos (org). **O discurso moderno na educação de surdos:** práticas de controle do corpo e expressão cultural amordaçada. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas:** os surdos terão lugar no coração do mundo? 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MACEDO, B. A. **Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da Lógica de funcionamento da Escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva.** IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAUAD, A. M. **Fotografia e história:** possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez; 2004. p. 136.

_____. MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional da inclusão escolar.** Educere et Educare, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em Saúde. 12 ed. São Paulo. Hucitec. 2016. p. 407.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2. ed. Rev. Atual. ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008. 135p.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho.** Nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MIRANDA, Wilson. **Comunidade dos Surdos:** olhares sobre os contatos culturais. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRG/FACED.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NORTHEN, J. L.; DOWS, M.P. **Hearing in Children**. 3ª.ed. Williams & Wilkins, Baltimore; 1984. p. 89.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

_____. PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Inclusão Escolar e suas implicações**. (In) FACION, José Raimundo, organizador; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de...[et.al]. 2.ed. rev. e atual – Curitiba: Ipbex, 2009. p.220.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. A surdez: Um olhar sobre as diferenças (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, Gladis. (Orgs.) **Estudos Surdos II**, Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2007, p. 86-99.

PERLIN, Gladis. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PERLIN, Gladis. **O lugar da Cultura Surda**. In: THOMA, Adriana da Silva, 2004.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na modalidade a Distância. Florianópolis, 2006.

PIANTÁ, Patrícia Balestra. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – PUC, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: _____. Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. São Paulo: 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. STUMPF, Marianne Rossi. (org). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. **A pedagogia da diferença para o surdo**. In. LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIBEIRO, M.L.S., BAUMEL (orgs.) **Perspectivas da Escola Inclusiva**: Algumas reflexões. In: Educação Especial Do querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RICOU, Miguel; NUNES, Rui. **Comunidade Surda**: Que futuro? Texto de Conferência do Departamento de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto no Seminário organizado pela ASPorto em 5 de maio de 2001.

_____. Ronice Muller de. **O bilinguismo na educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. Ronice Muller de. **O “BI” de bilinguismo na educação de surdos**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Ronice Muller de. **O “BI” de bilinguismo na educação de surdos**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Ronice Muller de. **O “BI” de bilinguismo na educação de surdos**. (In) Eulália Fernandes (org); Angela Carrancho da Silva...[et.al]. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, Maria Terezinha C. T; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999;

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

_____. SANT'ANNA, Laercio. **A importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência**. p. 151 a 158. MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu. Organizadores. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo um mundo para TODOS**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Coleção Inclusão)

SENRA, Ana H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão**. RJ. Vozes, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, nº 8, mai./ago. 1998, p. 44-57.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Rita de Cácia Santos, **Introdução aos estudos sobre Educação dos surdos**. et.al – Aracaju: Editora Criação, 2014. p.164.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Tobias Leite: educação dos surdos no século XIX**. Editora UFS, 2014.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. OUP, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Editora Ufsc, Florianópolis, 2013.

STUMPF, Marianne Rossi. **Relato de experiências: A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira**. Estudos Surdos IV. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TIRRIONI, A.M.S; PEREZ, G – **Implementando um Laboratório de Educação – Matemática para apoio de professores**. In: Lorenzato, Sérgio, Laboratório de Ensino de Matemática na sala de professores. Campinas: Autores Associados, 2006. P 57-76.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 175.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARLOTTA, Y. M. C. **Representação social de ciência constituída por alunos do ensino médio:** porto de passagem da ação pedagógica. São Paulo, 2002. Tese (Dout.) PUC-SP.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, Regina Claudia. **Educação dos surdos:** problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Ano / Semestre	Atividades
2016.1	<ul style="list-style-type: none">▪ Estudo das disciplinas;▪ Levantamento e seleção das fontes;▪ Revisão bibliográfica e documental sobre o tema;▪ Participação de eventos relevantes envolvendo a temática;▪ Produção para a publicação
2016.2	<ul style="list-style-type: none">▪ Estudo das disciplinas;▪ Levantamento e seleção das fontes;▪ Identificação de informantes e a realização de entrevistas;▪ Revisão bibliográfica e documental sobre o tema;▪ Participação de eventos relevantes envolvendo a temática;▪ Produção para publicação

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista Coordenação/Direção

Dados de Identificação do entrevistado:

Formação acadêmica (Graduação/Pós-graduação):

Idade:

Sexo:

Tempo de serviço na coordenação/direção:

1. Há alunos surdos matriculados na escola? Caso sim, quantos?
2. Quantos estudantes surdos há na sala de aula comum do 1º ao 5º ano?
3. Na documentação da escola há um Plano de Inclusão das pessoas com deficiência, especificando o estudante surdo, inserida no Plano Político Pedagógico? Justifique sua resposta.
4. Na escola há AEE – Atendimento Educacional Especializado para o estudante surdo?
5. Esses estudantes surdos são atendidos nesta escola ou em uma extensão da escola?
6. Na SRM – sala de Recurso Multifuncional há Instrutor e/ou professor de Libras para ensinar a Libras ao estudante surdo como L1?
7. Na sala de AEE há professor de LP para ensinar o português escrito como L2?
8. Existem Intérpretes de Libras na sala de aula comum com estudante surdo?
9. A escola recebe verba para capacitação do professor de AEE?
10. É preciso ter alguma formação específica para trabalhar em sala de AEE? Justifique?

APÊNDICE III

Roteiro de Entrevista Professor sala de aula comum

Dados de Identificação do entrevistado:

Formação acadêmica (Graduação/Pós-graduação):

Idade:

Sexo:

Tempo de serviço na educação:

1. Você sabe Libras? () sim () não
2. Você já participou de algum curso de Libras realizado na escola ou em outra instituição?
Caso sim, qual o grau de fluência? () ótimo () regular () ruim
3. O estudante surdo é alfabetizado ou está em processo de alfabetização? Justifique sua resposta.
4. Como é feita a comunicação entre o professor de sala de aula comum e o estudante surdo?
5. Como se dá a comunicação do estudante surdo e os demais colegas de sala?
() gestos () mímicas () sinais
6. Qual a metodologia de ensino adotada pelo professor de sala de aula comum?
7. Quais os recursos didáticos para o ensino da Língua Portuguesa que você utiliza para atender esse estudante surdo? Explique?
8. Qual o procedimento Avaliativo utilizado por você no tocante ao estudante surdo?
9. Você realiza um Plano de Ensino em parceria com o professor de AEE voltado ao estudante surdo? () sim () não Justifique sua resposta.
10. Você já participou de alguma formação e/ou capacitação nesta escola voltada ao surdo?
() sim () não
11. Gostaria de participar de alguma formação e/ou capacitação nesta escola voltada ao surdo?
() Curso de Libras/Oficina () Palestra /Seminário () Estudo dirigido/Debate
12. Há algo mais que você queira acrescentar?

APÊNDICE IV

Roteiro de Entrevista Professor de sala de AEE

Dados de Identificação do entrevistado:

Formação acadêmica (Graduação/Pós-graduação):

Idade:

Sexo:

Tempo de serviço na educação especial:

1. Você utiliza anamnese com o aluno surdo? Justifique sua resposta.
2. Quantos dias por semana você trabalha na sala de recursos dessa escola?
3. Onde acontece o AEE - Atendimento Educacional Especializado para o estudante surdo?
Como acontece esse atendimento?
4. Como ocorre o processo de alfabetização?
5. Qual a metodologia que você adota no AEE no tocante ao estudante surdo?
6. Na sala de recurso existem materiais pedagógicos que possam subsidiar na sua prática de ensino?
7. Qual a importância desses materiais didáticos pedagógicos a serem utilizados na sala de AEE?
8. Você realiza um Plano de Ensino em parceria com o professor de sala de aula comum voltado ao estudante surdo? () sim () não Justifique sua resposta.
9. Você participa de alguma formação continuada voltada para a educação especial? Caso sim? Qual a periodicidade?
10. Você já participou de alguma formação e/ou capacitação nesta escola voltada ao surdo? () sim () não
11. Você gostaria de participar de alguma formação e/ou capacitação nesta escola voltada ao surdo?
() Curso de Libras/Oficina () Palestra /Seminário () estudo dirigido/debates
13. Há algo mais que você queira acrescentar?

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado/a,

Venho através deste, lhe convidar para participar da pesquisa intitulada **“A EDUCAÇÃO BILÍNGUE A LUZ DOS ESTUDANTES SURDOS: O desdobramento para as práticas e as ações colaborativas numa escola pública de ensino fundamental de Arapiraca-AL”**. Participando da pesquisa, você poderá conversar e refletir um pouco mais sobre as questões relacionadas sobre a educação bilíngüe dos alunos surdos. Assim, teremos alguns encontros para que possamos nos dedicar um pouco mais a essas questões.

Antes, é necessário esclarecer que este é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que tem a preocupação de tirar todas as dúvidas em relação a essa pesquisa, que é de responsabilidade do Mestrando em Educação, Anderson Francisco Vitorino, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza, sendo o pesquisador vinculado ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), São Cristóvão/SE.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar quais são as interfaces adotadas entre o professor da sala do AEE - Atendimento Educacional Especializado e do professor de sala de aula comum diante da perspectiva bilíngüe do aluno surdo. O estudo de caso será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Jayme de Altavilla do município de Arapiraca/Alagoas. Serão necessários, portanto, encontros para serem feitas entrevistas individuais com docentes dos turnos matutino e vespertino dessa unidade de ensino.

Os Docentes envolvidos nesta pesquisa se comprometem em evitar qualquer tipo de desconforto que possa surgir em ocasião da entrevista ou de atividades do estudo, deixando bem claro que poderá optar em participar ou não das etapas da pesquisa, bem como se recusar a responder quaisquer questionamentos voltados à pesquisa, sem que isso gere qualquer tipo de desconforto ou constrangimento.

Apesar de toda pesquisa conferir certo grau de risco, assumimos a responsabilidade em minimizá-los ao máximo. Caso ocorram, serão tomadas as providências necessárias a fim de saná-los. Nesse sentido, destacamos que os resultados da pesquisa compensam os riscos que eventualmente possam acontecer.

Para lhe garantir confidencialidade, todos os registros individuais serão identificados por códigos ou números, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Os registros feitos no trabalho citarão apenas o nome da instituição de ensino e a modalidade de Educação, sem, entretanto, descrever ou registrar as alunas e alunos que participarão da pesquisa. Assim, todas as observações serão feitas pelo próprio pesquisador, visando a garantir o sigilo das informações prestadas.

Como a participação na pesquisa será voluntária, você não receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho. Entretanto, caso venha a ocorrer alguma despesa provocada pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Você também poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento. Além da sua contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, esta pesquisa trará benefícios diretos ao pesquisado, no sentido de oferecer perspectiva de melhoria na sua atual condição, com o intuito de otimizar suas

habilidades e competências na vida ativa e profissional.

Em qualquer etapa da pesquisa (antes, durante e depois), você poderá pedir esclarecimentos dos pesquisadores nos contatos que estão logo abaixo ou até entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, no endereço abaixo. O CEP é um órgão que avalia as pesquisas quanto aos cuidados dirigidos aos participantes para manter sua integridade e segurança.

Se você desejar participar da pesquisa, por favor, assine junto comigo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias. Uma via ficará com você e a outra ficará com os pesquisadores durante um período de cinco anos.

Atenciosamente,

Anderson Francisco Vitorino e Rita de Cácia Santos Souza.

CONTATO COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL: fone – (82) 99975-9535. E-mail: andersonfran_29@hotmail.com Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Cidade Universitária Prof. Aloísio de Campos, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão. Fone: 2105-6600.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada **“A EDUCAÇÃO BILÍNGUE A LUZ DOS ESTUDANTES SURDOS: O desdobramento para as práticas e as ações colaborativas numa escola pública de ensino fundamental de Arapiraca-AL”**, sob a responsabilidade de Anderson Francisco Vitorino e sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza, da Universidade Federal de Sergipe (UFS – Campus de São Cristóvão). Eu fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos desta pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e aos possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores garantiram disponibilizar quaisquer esclarecimentos adicionais que eu venha solicitar durante a realização da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) Participante / impressão dactiloscópica:

Anderson Francisco Vitorino

Pesquisador responsável pelo projeto

São Cristóvão/SE, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE IV
SUBMISSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO BILINGUE A LUZ DOS ESTUDANTES SURDOS:O
desdobramento para as práticas e as ações colaborativas na escola pública de
ensino fundamental do município de Arapiraca

Pesquisador: ANDERSON FRANCISCO VITORINO

Versão: 1

CAAE: 56971416.7.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 056083/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A EDUCAÇÃO BILINGUE A LUZ DOS ESTUDANTES SURDOS:O
desdobramento para as práticas e as ações colaborativas na escola pública de ensino fundamental do
município de Arapiraca que tem como pesquisador responsável ANDERSON FRANCISCO VITORINO, foi
recebido para análise ética no CEP Hospital Universitário de Aracaju/ Universidade Federal de Sergipe/
HU-UFS em 14/06/2016 às 08:18.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

APÊNDICE V

APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE A LUZ DOS ESTUDANTES SURDOS: O desdobramento para as práticas e as ações colaborativas na escola pública de ensino fundamental do município de Arapiraca

Pesquisador Responsável: ANDERSON FRANCISCO VITORINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56971416.7.0000.5546

Submetido em: 30/07/2016

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_721341